

TESI DOCTORAL

---

# Pràctiques educatives inclusives a l'aula de música

Estudi de les condicions i els  
elements facilitadors a l'educació  
primària i secundària obligatòria

Mercè Carrera Peruga



ESCOLA  
**DE DOCTORAT**  
UVIC-UCC



TESI DOCTORAL

---

Pràctiques educatives inclusives a  
l'aula de música.

Estudi de les condicions i els  
elements facilitadors a l'educació  
primària i secundària obligatòria

Mercè Carrera Peruga

Directors de tesi:

Dr. José Ramón Lago Martínez

Dra. Mila Naranjo Llanos

Programa de doctorat:

Innovació i intervenció educativa

2021



*"En una escola inclusiva hi ha simplement alumnes, cadascú amb les seves característiques i necessitats pròpies."*

*Pere Pujolàs Maset*

Sense cap mena de dubte, aquest treball s'ha fet i s'ha aconseguit "per culpa" d'en Pere Pujolàs. Segurament vam coincidir en el moment oportú, i crec que va ser la música la que ens va connectar. Però va ser ell, que d'una manera clara i fàcil, em va marcar el camí per poder realitzar aquesta tesi.

La seva mostra de confiança, el seu reconeixement, el seu afecte, entre moltes altres coses, van fer que engegés els motors per començar a conduir, i recórrer, mica en mica, aquesta carretera centrada en la recerca de la millora de l'educació. Realment, la coherència amb què pensava i feia m'ha fet creure i m'ha esperonat a treballar per la inclusió. Gràcies, Pere!!! Et trobo a faltar!!!!

## **AGRAÏMENTS**

La llista d'agraïments és molt llarga, ja que realitzar un treball d'aquestes característiques és una comesa que, evidentment, no es pot fer sola i és del tot necessari un gran equip de persones on cadascú intervé d'una manera especial i on les seves aportacions fan possible que es pugui portar a terme. Estic sincerament agraïda a tots els que d'una manera o altra, sent-ne conscients o no, hi han estat implicats.

M'agradaria, però, fer una menció especial a:

La Mila, per tot, ja ho sap! El seu rigor acadèmic, la seva disposició en tot moment, n'he après tant!!! És la meva guia i la meva amiga.

A en José Ramón, pel seu mestratge i les seves grans idees, que m'han fet avançar en el complicat camí de la recerca.

A en Lluís, perquè estem junts en això de la música, la didàctica, l'accessibilitat, i moltes altres, i sé i ha mostrat que està al meu costat i m'acompanya sempre.

A en Pau, pel seu auxili en la immersió dins el complicat món de l'Excel i la seva col·laboració sempre que ha calgut.

A totes les companyes i a tots els companys de feina: la Laia, la Montsita, l'Arnau, la Tuti, la Dolors, l'Eva, en Miquel, la Marta, en Jordi, l'Arnau, en Víctor, la Isabel, la Sònia, en Cinto, la Mia, en Joan, en Pep, pel bon ambient de treball, perquè som un equip i sempre m'han "empès" i fet costat.

A les onze professores i professors de música: les dues Laures, l'Anna, en Carles, en Joan, en Jordi, les dues Martes, la Montse i les dues Núries, ja que, en definitiva, és el seu treball. Gràcies pel vostre temps i la vostra implicació.

A les nenes, nens, noies i nois, perquè, sense saber-ho, són els grans protagonistes i els impulsors de tot això.

A en Marcos, per intentar encarrilar-me una mica més cap al món acadèmic.

A la Montse, per la seva empenta i per ensenyar-me el to periodístic.

A l'Alba i la Rosa, *thank you very much for your help.*

A l'Eva i les superpresentacions.

A l'Anna, per la seva amabilíssima i amorosa revisió.

A les meves amigues i amics, perquè tinc la sort d'estar molt ben envoltada i tot això ajuda a avançar en tot!

Al meu pare, el meu referent, pel seu suport incondicional per tot i per deixar-me convertir casa seva en el meu despatx amb dret a cafè.

A la meva mare, perquè sempre estàs amb mi.

I a en Jordi, en Biel i l'Enric, el meu motor de vida.





## **RESUM**

La preocupació que tots els nens i les nenes, i els nois i les noies, puguin aprendre música junts a la mateixa aula sense que ningú en quedi exclòs, o s'hi senti, és la idea que ha guiat la recerca.

Partim d'una concepció de l'escola inclusiva que vol que tots els seus membres s'hi trobin a gust i hi puguin participar, ja que d'aquesta manera la igualtat d'oportunitats i la diversitat —entesa de manera que cada persona és única— van plegades. La concepció constructivista ens ha proporcionat les eines per poder conèixer i analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge que tenen lloc dins l'aula, alhora que ens ha ajudat a tenir una mirada global de tot el que fa referència a la comunitat educativa.

La recerca s'ha generat seguint el treball conjunt d'un grup de mestres de música en actiu que han compartit, debatut i, en definitiva, reflexionat sobre com fer que cada alumne sigui present, participi i progressi a l'aula. L'observació directa a l'aula i escoltar la veu dels estudiants ha aportat les dades necessàries, i alhora imprescindibles, per poder completar la investigació. Aquest treball, que s'ha desenvolupat amb onze docents i les seves aules de música, ha pogut obtenir unes conclusions, que creiem extrapolables, molt vinculades a les relacions dels mestres amb cada un dels seus alumnes i de la rellevància que té el procés de reflexió conjunta per tal de poder transformar, o simplement millorar, i avançar en la construcció d'una aula de música inclusiva.

## **ABSTRACT**

The research has been led by the concern that children and teenagers should be able to learn music together in the same classroom without anyone feeling excluded. Our starting point is based on the inclusive education model that enables all its members to feel comfortable and to take part in whatever is carried out in the classroom. Therefore, the equality of opportunities and student diversity –which implies that every person is unique– are strongly related to each other. The constructivist idea has provided us the tools to be able to get to know and analyse all learning and teaching processes that take place inside the classroom and at the same time have helped us to acquire a global view of all what is linked to the educative community. The research has been developed by following the team work done by a group of active music teachers that have shared, discussed and essentially thought about the way to make every student feel integrated with the rest of their peers and has also encouraged them to participate and make progress. The direct observation in the classroom and listening attentively have supplied the necessary -and even indispensable- data in order to complete the research. This project, which has been carried out with the collaboration of eleven teachers and their music classrooms, has reached some conclusions, which we consider to be extrapolable and closely linked to the relations between the teachers and their students. The reflection as a team has definitely been very relevant in order to transform or at least to move a step forward to the common goal, which is the creation of a real inclusive music classroom.



<b>INTRODUCCIÓ</b> .....	<b>25</b>
<b>1. MARC TEÒRIC</b> .....	<b>31</b>
<b>1.1. EDUCACIÓ MUSICAL</b> .....	<b>34</b>
<b>1.1.1. EDUCACIÓ MUSICAL. CONSIDERACIONS GENERALS</b> .....	<b>34</b>
1.1.1.1. LA IMPORTÀNCIA DE L'EDUCACIÓ MUSICAL A L'ESCOLA .....	34
1.1.1.2. LES METODOLOGIES MUSICALS DEL SEGLE XX.....	41
1.1.1.3. L'EDUCACIÓ MUSICAL AVUI .....	45
1.1.2.1. EL CURRÍCULUM A PRIMÀRIA.....	49
1.1.2.2. EL CURRÍCULUM MUSICAL A SECUNDÀRIA.....	50
<b>1.1.3. ORIENTACIONS ACTUALS DE LA INVESTIGACIÓ EN L'EDUCACIÓ MUSICAL</b> .....	<b>53</b>
<b>1.2. L'ESCOLA INCLUSIVA</b> .....	<b>59</b>
1.2.1. CONCEPTE D'ESCOLA INCLUSIVA .....	60
1.2.2. SITUACIÓ ACTUAL .....	62
1.2.3. DIMENSIONS D'ANÀLISI DE L'ESCOLA INCLUSIVA (presència, participació i progrés).....	64
<b>1.2.4. DESENVOLUPAMENT I CONSTRUCCIÓ DE LES AULES I LES ESCOLES INCLUSIVES</b> .....	<b>67</b>
1.2.4.1. LES PRIMERES PREMISSES .....	67
1.2.4.2. EL CURRÍCULUM INCLUSIU .....	69

1.2.4.3. COMPETÈNCIES DEL PROFESSORAT .....	72
1.3. PRÀCTIQUES INCLUSIVES EN EDUCACIÓ MUSICAL .....	79
1.3.1. COMPETÈNCIES DEL DOCENT DE MÚSICA .....	79
1.3.2. EXEMPLES DE PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS INCLUSIVES .....	81
1.4. MILLORA DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS INCLUSIVES .....	85
1.4.1. CONCEPCIONS DE L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DEL DOCENT DE L'ÀREA DE MÚSICA EN EDUCACIÓ INCLUSIVA.....	85
1.4.2. CRITERIS PER A UNA ESCOLA INCLUSIVA.....	104
1.4.3. EL SUPORT ENTRE DOCENTS COM A ESTRATÈGIA PER A LA MILLORA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS INCLUSIVES.....	105
<b>2. METODOLOGIA DE LA RECERCA.....</b>	<b>108</b>
2.1. OPCIÓ METODOLÒGICA .....	110
2.2. DISSENY DE LA RECERCA.....	112
2.2.1. OBJECTIUS DE LA RECERCA.....	112
2.2.2. CONTEXT I PARTICIPANTS DE LA RECERCA .....	113
2.2.2.1. CONTEXT DE LA RECERCA.....	114
DOCENTS DE MÚSICA.....	124
2.2.3.2. ALUMNAT.....	125
2.2.3. INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA DE DADES.....	126
2.2.4. PROCEDIMENT PER A LA RECOLLIDA DE DADES .....	129

2.2.5.	INSTRUMENT I PROCEDIMENT D'ANÀLISI DE DADES.....	135
2.2.6.	PROCEDIMENT PER A L'ANÀLISI DE LES DADES .....	156
<b>3.</b>	<b>RESULTATS .....</b>	<b>166</b>
3.1.	OBJECTIU 1: CONCEPCIÓ DELS DOCENTS SOBRE ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT- APRENENTATGE I LA INCLUSIÓ A L'ÀREA DE MÚSICA.....	169
3.1.1.	CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 1.....	176
3.1.1.1.	ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P1.....	176
3.1.1.2.	SÍNTESE DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P1 .....	179
3.1.2.	CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 2 .....	180
3.1.2.1.	ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P2.....	180
3.1.2.2.	SÍNTESE DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P2 .....	182
3.1.3.	CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 3.....	183
3.1.3.1.	ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P3.....	183
3.1.3.2.	SÍNTESE DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P3 .....	186
3.1.4.	CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 4.....	186
3.1.4.1.	ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P4.....	187

3.1.4.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P4.....	189
<b>3.1.5. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 5.....</b>	<b>189</b>
3.1.5.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P5.....	190
3.1.5.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P5.....	192
<b>3.1.6. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 6.....</b>	<b>192</b>
3.1.6.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P6.....	193
3.1.6.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P6.....	195
<b>3.1.7. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 7.....</b>	<b>195</b>
3.1.7.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P7.....	196
3.1.7.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P7.....	198
<b>3.1.8. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 8.....</b>	<b>199</b>
3.1.8.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P8.....	199
3.1.8.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P8.....	202
<b>3.1.9. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 9.....</b>	<b>202</b>
3.1.9.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE P9.....	203

3.1.9.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P9 .....	205
3.1.10. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 10 .....	206
3.1.10.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P10 .....	206
3.1.10.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P10.....	208
3.1.11. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 11 .....	209
3.1.11.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P11 .....	209
3.1.11.2 SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P11.....	211
3.1.12. EVOLUCIÓ DE LES DIMENSIONS .....	212
3.1.12.1. La dimensió 1 INSTITUCIÓ ESCOLAR.....	212
3.1.12.2. La dimensió 2 AULA I DECISIONS ORGANITZATIVES I CURRICULARS.....	214
3.1.12.3. La dimensió 3 ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE.....	216
3.2. OBJECTIU 2: OBSERVACIÓ I ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES D'UNA PROFESSORA DE PRIMÀRIA I UNA PROFESSORA DE SECUNDÀRIA AMB PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS CONTRASTADES ANTERIORMENT .....	219
3.2.1. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES INCLUSIVES DE P1 .....	220
3.2.1.1. ANÀLISI DE LA DIMENSIÓ 2: AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES .....	223
3.2.1.2. ANÀLISI DE LA DIMENSIÓ 3: ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE .....	230



3.2.1.3. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P1 ....	238
3.2.1.4. ANÀLISI DE LA PERCEPCIÓ DELS ESTUDIANTS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES DE P1.....	239
3.2.1.5. PERCEPCIÓ DELS ESTUDIANTS I LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P1 .....	242
3.2.2. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P2 .....	246
3.2.2.1. ANÀLISI DE LA DIMENSIÓ 2: AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES .....	249
3.2.2.2. ANÀLISI DE LA DIMENSIÓ 3: ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE .....	254
3.2.2.3. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P2 ....	261
3.2.2.4. ANÀLISI DE LA PERCEPCIÓ DELS ESTUDIANTS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES DE P2.....	263
3.2.2.5. PERCEPCIÓ DELS ESTUDIANTS I LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P2 .....	267
3.3. OBJECTIU 3: EL PROCÉS DE REFLEXIÓ CONJUNTA DELS DOCENTS DE MÚSICA .....	272
3.3.1. ANÀLISI DE LA PROPOSTA I EL PLANTEJAMENT DE LES SESSIONS DE TREBALL CONJUNT.....	277
3.3.1.1. ANÀLISI DE LA REUNIÓ 1 .....	277
3.3.1.2. ANÀLISI DE LA REUNIÓ 2 .....	280
3.3.1.3. ANÀLISI DE LA REUNIÓ 3 .....	284
3.3.2. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES REUNIONS 1, 2 I 3 .....	286

3.4. OBJECTIU 4: TRANSFERÈNCIA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES ENTRE AULES D'EDUCACIÓ MUSICAL .....	289
3.4.1. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I L'ENTREVISTA DE P3 .....	292
3.4.1.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P3 .....	293
3.4.1.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P3 .....	294
3.4.1.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P3 .....	299
3.4.1.4. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P3 .....	302
3.4.2. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I L'ENTREVISTA DE P4 .....	306
3.4.2.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P4 .....	307
3.4.2.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P4 .....	307
3.4.2.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P4 .....	312
3.4.2.4. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P4 .....	315
3.4.3. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I L'ENTREVISTA DE P5 .....	318
3.4.3.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P5 .....	319
3.4.3.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P5 .....	320
3.4.3.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P5 .....	323

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.....	323
3.4.3.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P5.....	326
<b>3.4.4. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P6 .....</b>	<b>328</b>
3.4.4.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P6.....	329
3.4.4.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P6.....	330
3.4.4.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P6 .....	332
3.4.4.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P6.....	334
<b>3.4.5. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P7 .....</b>	<b>337</b>
3.4.5.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P7.....	338
3.4.5.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P7 .....	339
3.4.5.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P7 .....	341
3.4.5.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P7 .....	344
<b>3.4.6. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P8 .....</b>	<b>347</b>
3.4.6.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P8.....	348
3.4.6.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P8.....	349

3.4.6.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P8 .....	352
3.4.6.4. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P8.....	355
3.4.7. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P9 .....	358
3.4.7.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P9.....	359
3.4.7.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P9.....	360
3.4.7.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P9 .....	366
3.4.7.4. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P9 .....	368
3.4.8. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P10 .....	371
3.4.8.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P10.....	372
3.4.8.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P10 .....	373
3.4.8.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P10 .....	377
3.4.8.4. SÍNTESE DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P10.....	379
3.4.9. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P11 .....	382
3.4.9.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P11.....	383
3.4.9.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P11 .....	384

3.4.9.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P11 .....	387
3.4.9.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P11.....	391
3.4.10. SÍNTESI DELS RESULTATS DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES DELS PROFESSORS .....	394
<b>4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS .....</b>	<b>401</b>
4.1. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS PER OBJECTIUS.....	403
4.1.1. OBJECTIU 1: CONCEPCIÓ DELS DOCENTS SOBRE ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE I LA INCLUSIÓ A L'ÀREA DE MÚSICA.....	403
4.1.1.1. OBJECTIU 1.1: Identificar les dimensions més presents en la descripció, anàlisi i reflexió sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge. ....	403
4.1.1.2. OBJECTIU 1.2: Analitzar l'evolució en l'ús dels conceptes sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge i inclusió en les tasques de reflexió i construcció conjunta de les millores dels docents de música.....	406
4.1.2. OBJECTIU 2: OBSERVACIÓ I ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES D'UNA PROFESSORA DE PRIMÀRIA I UNA PROFESSORA DE SECUNDÀRIA AMB PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS CONTRASTADES ANTERIORMENT .....	411
4.1.2.1. OBJECTIU 2.1: Identificar els aspectes de les pràctiques educatives de P1 i P2, que afavoreixen la inclusió en les sessions d'aula.....	411
4.1.2.2. OBJECTIU 2.2: Analitzar les relacions que s'estableixen entre les pràctiques educatives musicals i la percepció dels estudiants.....	414
4.1.3. OBJECTIU 3: EL PROCÉS DE REFLEXIÓ CONJUNTA DELS DOCENTS DE MÚSICA .....	415
4.1.3.1. OBJECTIU 3.1: Analitzar la proposta i el plantejament de les sessions .....	416

4.1.3.2. OBJECTIU 3.2: Analitzar el treball conjunt dels professors durant les reunions	419
4.1.4. OBJECTIU 4: TRANSFERÈNCIA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES ENTRE AULES D'EDUCACIÓ MUSICAL.....	421
4.1.4.1. OBJECTIU 4.1: Comprovar si els docents han desenvolupat diferents estratègies a partir de la reflexió conjunta dins les aules .....	421
4.1.4.2.OBJECTIU 4.2: Analitzar les pràctiques educatives musicals dels professors de música i la seva concepció sobre la inclusió al final del procés de treball conjunt.....	422
4.1.4.3.OBJECTIU 4.3: Identificar les condicions i els elements que possibiliten la inclusió a l'aula de música .....	422
4.2. CONCLUSIONS DE LA RECERCA .....	428
4.3. APORTACIONS, LIMITACIONS I LÍNIES FUTURES DE RECERCA .....	441
4.3.1. APORTACIONS A LA PRÀCTICA EDUCATIVA: CONDICIONS O PALANQUES NECESSÀRIES PER GENERAR CONTEXTOS EDUCATIUS INCLUSIUS .....	441
4.3.1.1. LA CONCEPCIÓ DEL DOCENT SOBRE LA INCLUSIÓ ÉS EL PUNT DE PARTIDA PER PROMOURE LA INCLUSIÓ A L'AULA .....	441
4.3.1.2. LA PRIORITZACIÓ DELS CONTINGUTS I OBJECTIUS MUSICALS, ELEMENTS IMPRESCINDIBLES PER PROMOURE AULES INCLUSIVES .....	442
4.3.1.3. ELABORAR PROPOSTES EDUCATIVES EMMARCADES DINS UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA DELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE.....	444
4.3.1.4. LA INSTITUCIÓ ESCOLAR COM A CONTEXT ON GENERAR DISCUSSIÓ I COL·LABORACIÓ ENTRE ELS DOCENTS, I BUSCAR LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EDUCATIVA PER AVANÇAR EN POLÍTIQUES INCLUSIVES .....	445
4.3.1.5. LA REFLEXIÓ ENTRE DOCENTS: ELEMENT ESSENCIAL PER INCIDIR EN EL CANVI DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES A MÉS INCLUSIVES .....	447
4.3.1.6. LA VEU DELS ESTUDIANTS: LA COL·LABORACIÓ NECESSÀRIA PER AVANÇAR EN EL CAMÍ DE LA INCLUSIÓ .....	447

4.3.1.7. LA PAUTA D'OBSERVACIÓ I ANÀLISI COM A GUIA DE REFERÈNCIA PER LES DECISIONS I ACCIONS DIRIGIDES A AVANÇAR EN LA INCLUSIÓ .....	448
<b>4.3.2. LIMITACIONS DE LA RECERCA .....</b>	<b>448</b>
4.3.2.1. TREBALL CONJUNT DELS DOCENTS DE MÚSICA: PLANIFICACIÓ I ESTRUCTURA DE LES SESSIONS .....	449
4.3.2.2. LA PAUTA D'OBSERVACIÓ I ANÀLISI: REVISIONS I DECISIONS PACTADES EN EVOLUCIÓ PER PART DELS DOCENTS .....	449
4.3.2.3. REFLEXIÓ SOBRE EL DISSENY, L'ELABORACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE.....	449
4.3.2.4. REVISIÓ CONTINUADA DEL CONTEXT EDUCATIU.....	450
<b>4.3.3. LÍNIES FUTURES DE RECERCA .....</b>	<b>450</b>
<b>5. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>452</b>
ÍNDIX DE GRÀFICS.....	478
ÍNDIX DE TAULES.....	480
ANNEXOS.....	481





# **INTRODUCCIÓ**

L'objectiu general de la recerca que es presenta a continuació és aprofundir en l'estudi dels esdeveniments i procediments que acompanyen l'escola inclusiva per tal de poder identificar quins factors i processos són els que faciliten la inclusió de tots els estudiants dins una aula ordinària de música.

En primer lloc, s'estructura aquesta introducció justificant els motius que han motivat la recerca i el seu desenvolupament, per després descriure els diferents apartats que la componen.

D'entrada, cal fer èmfasi en el fet que poder descobrir que una escola inclusiva és possible, amb tot el que això comporta, no deixa indiferent als docents i professionals del món educatiu. Les diferents recerques i els múltiples autors que van desgranant les necessitats i les condicions que requereix aquesta escola, ens han esperonat a realitzar aquesta recerca. Gràcies al treball d'exercir de mestra de música durant vint anys a diferents nivells de l'escola ordinària i a altres espais educatius formals, es pot comprovar que la música pot ser un bon connector entre persones, fins al punt d'esdevenir un element molt valuós per a les relacions i els aprenentatges de dins l'aula. Partint del concepte que la música és un llenguatge inherent als humans i que hi ha de tenir dret tothom, la finalitat d'aconseguir que tot l'alumnat de l'aula de música dins l'escola ordinària pugui participar-hi i progressar és el que ha guiat aquest treball. Així, doncs, abordem l'escola inclusiva centrant-nos en un espai comú a tots els estudiants i que pot esdevenir engrescador, atès que les característiques intrínseques de la música poden afavorir el nostre objecte d'estudi.

Ja fa temps que la pràctica reflexiva està posicionada com un dels pilars per aconseguir millores educatives. La finalitat és ajudar a la presa de consciència dels raonaments i actituds, per part dels mestres, per després poder canviar les accions educatives a l'aula. Aquesta proposta transformadora s'ha escollit per guiar aquesta recerca, posant el màxim d'èmfasi en el fet que es tracta d'una tasca per portar-la a terme en grup. Així és que s'ha partit del treball conjunt d'un grup de docents de música que cada dia trepitgen l'aula i estan en contacte directe amb els infants i adolescents, durant tot un curs escolar. Fonamentar aquesta investigació, que busca com poder afavorir els aprenentatges per a tots els estudiants, en la reflexió conjunta d'un grup de mestres de música en un espai

de debat i reflexió on es tenen en compte totes les aportacions i on els docents participants poden expressar-se i ser escoltats, és una bona manera per explorar i obtenir la informació d'una manera directa, contrastada i en evolució, ja que, a més a més, les diferents trobades reflexives poden generar, i, de fet, han generat, diverses tasques i accions encaminades a afavorir la inclusió dels estudiants a l'aula.

Ens trobem davant d'una recerca que té en compte les consideracions, els raonaments i les accions educatives musicals dels docents en actiu, així com els possibles canvis que pot suscitar el treball en comú. De fet, un dels principis fonamentals de l'escola inclusiva és la participació, que comporta implicació i que és la que pot generar canvis educatius significatius. Seguint aquesta màxima, la veu dels infants i adolescents ha estat una informació que en aquesta recerca ha aportat dades rellevants, que han estat tractades amb el mateix rigor i la mateixa cura que les altres dades provinents de les intervencions del conjunt de mestres de música.

La intervenció com a recercadora, en tot aquest treball conjunt dels docents, ha estat des d'una posició de col·laboració i implicació, alhora que també en estructurar les sessions definint els objectius i continguts a tractar, ja que la investigació havia de caminar cap a la seva finalitat.

Altrament, el que realment passa a l'aula amb tots els alumnes i el mestre de música és del màxim interès en la nostra investigació. La multidimensionalitat de l'aula, la gestió d'aquesta per part de l'especialista de música i com es desenvolupen les activitats musicals esdevenen elements molt valuosos i primordials per al tipus de recerca que pretenem. La dificultat de poder recollir tot el que això ens proporciona, necessita instruments molt precisos per no tenir una informació incompleta i esbiaixada. Les dades recollides durant l'observació a l'aula, com també les de les entrevistes i reunions s'han validat a partir d'una pauta d'anàlisi elaborada a partir dels principis de l'escola inclusiva i del paradigma constructivista i que ha esdevingut un punt important per a tot el nostre treball.

L'organització de la pauta d'anàlisi en tres grans dimensions: la institució escolar, l'aula, i les decisions organitzatives i curriculars, i, per últim, les activitats d'ensenyament-aprenentatge, de la qual pengen diferents subdimensions, a més a més, d'uns indicadors

vinculats a aquestes subdimensions, ha proporcionat els components fonamentals per poder procedir a l'anàlisi de totes les dades aplegades. La pauta d'anàlisi, doncs, —ho tornem a reiterar— és cabdal per diferents raons, però potser la més considerable és que, a part de guiar i estructurar tota la investigació, ha esdevingut una guia per poder millorar l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, ja que parteix d'una mirada que engloba des d'allò més general, com pot ser el tractament de tota la comunitat educativa i l'entorn, fins al detall minucios d'allò que succeeix dins l'aula de música.

En conjunt, l'orientació que pren aquest treball és ajudar a obrir camí per construir una aula de música inclusiva, partint del treball profund, acurat i en grup dels mateixos professionals de l'escola, i trobar les eines per poder discernir el seu coneixement i plantejar la seva acció educativa.

A continuació, s'explica l'estructura general del treball, que consta de cinc capítols.

El marc teòric és el primer capítol que situa i fonamenta la investigació. Està dividit en quatre apartats.

En el primer apartat, dedicat a l'educació musical, es presenten consideracions sobre l'educació musical i es justifica la importància que té aprendre música a l'escola. Després, es repassen les metodologies musicals del segle XX que han marcat l'actualitat, gràcies a les quals la didàctica musical a l'escola està impregnada de vivencialitat i gaudi. I s'acaba situant l'educació musical a les nostres aules en el moment present. Tot seguit, una presentació dels currículums musicals de primària i secundària que decreta la Generalitat de Catalunya, atès que sembla del tot oportú destinar una secció a examinar-los, ja que és on l'escola s'ha de fonamentar. Es tanca aquest apartat amb les contribucions significatives per a la nostra recerca de diferents investigacions en educació musical.

El segon apartat fa referència a l'escola inclusiva. S'hi analitza el concepte d'escola inclusiva i s'assenyala la seva vigència actual. Tot seguit, es descriuen les dimensions d'anàlisi de l'escola inclusiva i s'acaba amb el camí a seguir per a la seva implementació.

El tercer apartat porta per títol "Pràctiques inclusives en educació musical". En primer lloc, s'hi analitzen les competències del professorat de música i després s'exposen exemples de pràctiques musicals inclusives.

Finalment, tanquem el primer capítol amb "La millora de les pràctiques musicals inclusives", que ens remet directament al paradigma constructivista i ens detalla les eines per tal de poder progressar i millorar a l'aula de música.

El segon capítol especifica la metodologia de la recerca. En un primer apartat, es legitima l'opció metodològica que ens situa en un paradigma interpretatiu, atès que bona part de la investigació se centra en l'anàlisi de les pràctiques educatives, la naturalesa de les quals genera una gran complexitat, i que es necessiten paradigmes que en tinguin en compte totes les característiques i ens concentrin en els processos escolars d'ensenyament-aprenentatge dins les condicions contextuals.

El segon apartat detalla tot el disseny que ha seguit la recerca. En primer lloc, apareixen, per primera vegada, els quatre objectius generals que es pretenen i els objectius específics corresponents vinculats a la finalitat de la recerca, que és indagar de quina manera és possible que tot l'alumnat d'una aula de música pugui progressar en el seu aprenentatge.

A continuació, se situa el context de la recerca i els seus participants, s'explica d'on ha sortit aquesta recerca i com s'han generat totes les dades aportades, i s'especifica com es va realitzar la creació del grup de docents de música i com s'han organitzat les seves trobades durant tot un curs escolar, així com una descripció dels participants.

L'altre punt concreta i descriu els instruments per a la recollida de dades que s'han utilitzat i que són els següents: l'observació de la reflexió conjunta, l'observació a l'aula, les entrevistes als docents i als estudiants, i l'autoinforme del docent.

El segueix el procediment per a la recollida de les dades, on es precisa la manera com s'ha efectuat, depenent de l'instrument de recollida de dades en qüestió.

Un altre punt és l'instrument per a l'anàlisi de les dades, on es presenta la pauta d'anàlisi i se'n justifica l'interès.

El segon capítol finalitza amb l'apartat procediment per a l'anàlisi de les dades, on es detalla per a cada objectiu la manera com s'ha realitzat l'anàlisi de tota la informació.

Els resultats de la recerca formen el tercer capítol. Aquests es presenten a partir de cada un dels objectius específics de la nostra investigació. S'analitzen les dades corresponents a cada objectiu, expressades en taules que ens permeten realitzar l'anàlisi primerament de manera quantitativa per després fer-ne una interpretació qualitativa. És un capítol extens, i per facilitar la lectura s'introdueix un apartat al final de cada anàlisi, que sintetitza els resultats obtinguts referents a l'objectiu que s'ha estudiat.

El quart capítol presenta la discussió dels resultats en un primer apartat i les conclusions en un segon apartat. Es tracta de portar a terme una discussió vinculant els resultats obtinguts amb els aspectes formulats en el marc teòric, de manera que en podem extreure les conclusions, que són, en definitiva, la principal preocupació a l'hora de complir amb la realització de la nostra tesi. Tanca aquest capítol una secció que reuneix les aportacions que els resultats i les conclusions poden fer al camp educatiu juntament amb les limitacions i les possibles futures línies de recerca sorgides del nostre estudi.

La bibliografia que ha bastit tota la investigació és l'últim capítol que conclou la investigació.

Els annexos s'adjunten després d'aquest últim capítol.

# **1. MARC TEÒRIC**

El marc teòric que hem definit ens ajuda a explicar els conceptes que fonamenten la recerca i a conduir la part pràctica. Situats en un context educatiu en què el propòsit se centra a indagar de quina manera podem fer que tots els estudiants estiguin inclosos a l'aula de música, ens ha semblat pertinent precisar en primer lloc l'escenari actual de l'educació musical, detallant d'on partim i explorant les novetats de recerca i didàctiques del moment. Els principis que emmarquen aquest treball estan compromesos amb l'escola inclusiva; així és que hem destinat tot un apartat a exposar què ens ha semblat més rellevant d'aquest tema que justifica la nostra recerca. Així mateix, ens hem basat en el paradigma constructivista per pautar, analitzar i descobrir la millora de les pràctiques educatives musicals per tal que tots els estudiants aprenguin i progressin, posant la mirada en els processos d'ensenyament-aprenentatge dins el context educatiu.

Hem organitzat aquests continguts en quatre apartats:

El primer gira al voltant de l'educació musical situada en el context de l'escola ordinària, la seva didàctica, i amb apunts sobre la recerca educativa musical més propera a l'aula de música.

El segon apartat està enfocat a definir l'escola inclusiva, partint d'on i per què s'inicia, per després fer una diagnosi de la seva posició actual i referenciar quins són els paràmetres per poder implementar-la.

El tercer mostra exemples de pràctiques educatives musicals inclusives sorgides de recerques del món educatiu musical. També compta amb una secció dedicada a les competències que ha de manifestar i adquirir un docent de música.

El quart apartat concreta la manera de millorar les pràctiques educatives musicals a partir del desenvolupament de tres aspectes. Primerament, de les concepcions de l'ensenyament-aprenentatge del docent de l'àrea de música en el marc del paradigma del constructivisme; en segon lloc, determinar els criteris per construir una escola de música; i, en tercer lloc, explicar el suport entre docents com a estratègia per a la millora de les pràctiques educatives musicals inclusives.





## **1.1. EDUCACIÓ MUSICAL**

Encetem el marc teòric destacant els punts de més interès sobre l'educació musical a l'escola, ja que ho considerem imprescindible per emplaçar aquesta recerca atès que està centrada en una aproximació a l'estudi dels factors i processos que tenen lloc a l'aula de música. Els diferents apartats que es proposen s'inicien amb diferents aspectes que ens acosten a l'ensenyament-aprenentatge de la música a l'escola, englobats sota el títol de consideracions sobre l'educació musical, i segueixen amb aclariments sobre els currículums musicals de primària i secundària de la Generalitat de Catalunya, per acabar amb una mostra d'exemples sobre investigació musical.

### **1.1.1. EDUCACIÓ MUSICAL. CONSIDERACIONS GENERALS**

A continuació es presenta una justificació dels motius pels quals sembla essencial impartir música a l'escola, així com un repàs de les principals metodologies musicals del segle XX, ja que són les que ens han preparat per als nous enfocaments de les actuals pràctiques educatives musicals. Finalment, tanquem aquest apartat amb una visió sobre l'educació musical actual.

#### **1.1.1.1. LA IMPORTÀNCIA DE L'EDUCACIÓ MUSICAL A L'ESCOLA**

Aquest bloc pretén legitimar la música com a matèria imprescindible a les nostres aules, de manera que s'exposen diverses consideracions per argumentar aquest posicionament.

Seria difícil entendre la nostra societat sense l'escola, l'escola que acull els nostres infants. Una escola acceptada però de la qual poques vegades se'n qüestiona la funcionalitat (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé i Zabala, 2007). Estem d'acord que l'escola és un instrument per preservar la cultura i els sabers d'una societat determinada (Alsina, 1997), però no podem posar en dubte que una de les raons del perquè hi ha escola és el caràcter social i socialitzador en què l'alumne se situa al centre de l'ensenyament. L'escola és el lloc on es promou l'activitat mental constructiva de l'alumne, potenciant-ne el desenvolupament com a persona única i irreplicable dins el

context on viu (Coll et al., 2007). Dins la concepció constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament, l'educació és el motor per al desenvolupament global de l'individu de totes les seves capacitats cognitives i d'equilibri personal, d'inserció social, de relació interpersonal, i motrius.

En totes les cultures, d'una manera més o menys explícita, es determinen àrees del coneixement més necessàries o imprescindibles en educació. En la nostra societat, ni l'àrea de música, ni tampoc el conjunt de totes les arts, s'inclourien en aquestes matèries de màxima prioritat, almenys de moment (Alsina, 1997). No hem d'oblidar que l'objectiu de l'educació és desenvolupar tota la potencialitat de la persona en totes les seves capacitats, i l'educació musical ajudarà a aquesta finalitat.

Podem trobar una justificació, ja a la prehistòria, a l'hora de reivindicar la música i l'expressió musical com a elements necessaris per a la formació de la persona. Un dels exemples més recents el trobem amb el descobriment, de fa pocs anys, d'una flauta de marfil trobada a la zona de Schwäbische Alb, a prop de la ciutat alemanya de Blaubeuren, al sud de Stuttgart (Navaltropo, 2016). Es calcula que té uns 35.000 anys d'antiguitat, un dels tres instruments més antics coneguts avui dia. Pertany a una època en què el principal objectiu era la supervivència de la persona i la creativitat, i l'expressió artística i musical també constituïa una necessitat bàsica i de primer ordre en la seva vida quotidiana. L'educació musical ha de contemplar-se com una necessitat bàsica per al desenvolupament de les persones en tots els seus aspectes i com pot afavorir la capacitat d'escolta, comunicació i expressió pels alumnes (Navaltropo, 2016). L'ésser humà necessita de l'art i de la seva expressió, per tant hem de garantir que l'escola ofereixi l'educació musical.

La música incideix i participa en la majoria de processos, matèries i aprenentatges de l'escola. Aprendre a ser, aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a conviure són considerats els quatre pilars en els quals se sustenta l'educació (Delors, 1996). La música, amb més o menys intensitat, està representada en cada un d'ells. Defensar les moltes virtuts i aquesta transversalitat de la música ajuda a legitimar l'educació musical com a matèria imprescindible a l'escola. Això ho podem justificar amb diferents arguments:

- La música és un dret humà (argument ètic).
- La música és una invenció transcendent, un llenguatge universal (argument científic i cultural).
- La música és una eina privilegiada d'intervenció social (argument pragmàtic: de necessitat i aplicació social).

(Alsina, 2004; Hemsy de Gainza, 2014).

L'últim d'aquests tres arguments, la part social i cooperativa de la música, ens porta a una de les funcions més importants de l'escola, ja que la música pot arribar a connectar tots els participants i, així, poder compartir diferents experiències. La música integra totes les facultats humanes, des d'allò més íntim fins a la part més social i cooperativa de les persones (Alsina, 2004; Blacking, 1974; Hemsy de Gainza, 2014; Oriol, 2009). Blacking (1974) encara va més enllà en afirmar que la pràctica musical és una activitat inevitablement social, que el desenvolupament ple de la creativitat humana, de la plena experiència humana de la música, només es pot entendre dins un context social i de participació col·lectiva.

La transversalitat de la música és palesa i significativa en molts dels aspectes educatius. Pot ser un lligam que ens acosti o encadeni diferents continguts a la vegada i així poder exercir d'instrument per a l'adquisició d'altres matèries i coneixements. Per tant, la música és una peça clau per arribar a altres sabers, sigui pel seu component motivador, sigui per com pot formar part de molts i diversos continguts i processos educatius (Alsina, 2004; Frego i Giles, 2004; Leganés i Pérez, 2012; Paynter, 1991). L'estudi de Fonseca, Toscano i Wermke (2011) corrobora com la música i el ritme s'han definit com a poderoses ajudes a l'aprenentatge, la memòria i la recuperació de llengües, tot i que sempre dependrà d'altres variables que es troben dins l'aula i del disseny de les activitats.

Trobem exemples de centres educatius de Catalunya que fonamenten el seu model educatiu en la música, considerada com a eix vertebrador dels processos d'ensenyament-aprenentatge per tal de promoure i afavorir l'èxit educatiu. Alguns sota el paraigua del programa Escoles Tàndem (2018), que concreta el projecte educatiu girant a l'entorn d'una especialització com a matèria singular, en aquest cas la música. El projecte parteix de l'anàlisi de les Magnet Schools (2018) dels Estats Units, escoles

públiques que s'especialitzen en una matèria, de tal manera que els estudiants acaben tenint un coneixement profund en aquesta àrea, al mateix temps que es milloren els resultats acadèmics del centre educatiu.

És essencial, en aquest apartat, esmentar els múltiples beneficis que comporta l'aprenentatge de la música reivindicant un altre cop la seva vàlua en l'educació. Diferents evidències indiquen que l'escolta musical confereix avantatges intel·lectuals, i que diferents pràctiques musicals en infants estan associades amb beneficis cognitius petits però generals i duradors, tot i que encara falta camí per investigar i identificar els mecanismes subjacents a aquestes associacions (Schellenberg, 2005). També ho verifiquen en l'estudi de Roscigno i Southgate (2009), que conclou que la participació musical, tant dins com fora de l'escola, s'associa amb mesures d'assoliment acadèmic entre infants i adolescents. Aquest estudi també destaca que en un treball futur s'haurien de definir encara més els processos rellevants d'implicació de la música, així com la intersecció entre les desigualtats i la participació musical en relació amb el rendiment educatiu. És important subratllar que els beneficis que la música provoca al cos, la ment i l'esperit han de ser mitjançant la participació musical de manera activa (Hemsey de Gainza, 2014). Altres recerques orientades en aquests aspectes aporten que la instrucció musical confereix beneficis consistents per a les habilitats de raonament espaciotemporals, tot i que consideren que el valor inherent a la música i l'educació musical no s'ha de passar per alt, centrant-se estrictament en els resultats cognitius i acadèmics (Črnčec, Prior i Wilson, 2006)

(...) com si la música fos una píndola que produeix un efecte uniforme als que la prenen. Potser és més adequat dir que el nostre cervell i el nostre cos creixen d'una manera diferent quan la música forma part de la nostra vida, quan els infants canten, reciten, ballen, toquen, exploren, varien, improvisen, imaginem i componen. Una altra manera d'expressar-ho és dir que la música estimula la totalitat de les nostres intel·ligències. (Goodkin, 1999, p. 24)

No és poc important fer referència al lligam que té la música i l'emoció i la seva implicació en la millora de la pràctica educativa (Juslin i Sloboda, 2001). Goleman (1996) afirma que la intel·ligència emocional és la que determina, per sobre de les altres, l'èxit

personal, social i laboral de les persones. Cyrulnik (2007) escriu que l'organització cerebral posa en funcionament les nostres emocions i participa del nostre saber sobre el món.

Avui trobem una descripció àmplia i molt detallada de la relació de cada aspecte musical amb les diferents zones del cervell on es troba i també del fort lligam de la música i les emocions (Moreno, 2003; Jauset, 2008). Es demostra que amb l'audició, la interpretació i la composició musical s'utilitza tot el cervell, ja que requereix mobilitzar diferents àrees del cervell connectades, a la vegada, amb d'altres. Per exemple, quan cantem utilitzem l'hemisferi esquerre per reproduir el text i, alhora, l'hemisferi dret per a l'entonació melòdica i l'aportació emocional. Quan es vol interpretar una obra musical i donar-li tota la seva expressió musical, és necessari que quedin implicades les diferents parts del cervell: tant les del còrtex, com tots dos hemisferis, i les zones més profundes en què es troben els centres emocionals, és a dir, una activitat holística. De fet, es considera la música com un dels elements que més ajuda a la integració neurofuncional i neuropsicològica. El missatge afectiu de la música està localitzat en una part del cervell, el diencèfal, considerada com una zona profunda d'assentament de les emocions. La melodia afecta la vida emocional i afectiva i és el diencèfal el que ho rep, despertant tot un món interior de sentiments i emocions. La música estimula els centres cerebrals que mouen les emocions i ens ajuda al desenvolupament psíquic i emocional per poder tenir un sentiment de benestar i de felicitat que arriba al més íntim de cada persona. Escoltar i fer música desenvolupa la sensibilitat, la creativitat i la capacitat d'abstracció (Moreno, 2003; Calderón i Gustems, 2005). La música ens ofereix infinitat de recursos que cal tenir en compte per expressar i gestionar les emocions. Continuant en aquesta línia, ens sembla oportú citar —en aquesta secció on s'aborden les raons per la qual es creu del tot necessària l'educació musical a l'escola— més exemples sobre la neurociència i la música. Aquestes investigacions poden ajudar a reforçar la idea d'igualar en rellevància la matèria musical a d'altres disciplines escolars. La neurociència ha fet avenços molt significatius gràcies a les noves tècniques que permeten visualitzar l'activitat del cervell. Com hem dit, diferents estudis avalen com ens afecta i ens influeix la música, gràcies als resultats de nombroses investigacions fetes per equips multidisciplinaris d'universitats i centres públics i privats de tot el món (Jauset, 2012, 2013; Levitin, 2006, 2008; Patel, 2010). Amb les noves tècniques de neuroimatge és possible veure què passa en el cervell

quan està sotmès a diferents estímuls, entre els quals els musicals, i quins processos químics i neuronals tenen lloc. Tots som conscients dels canvis anímics i d'altres índoles que les persones experimentem quan cantem, escoltem, interpretem o creem música, i ara la neurociència ens comença a explicar i comprovar el funcionament intern de totes aquestes sensacions. Podem anar molt enrere i comprovarem que durant la història de la humanitat s'ha constatat que la música és un dels aspectes bàsics per a l'equilibri físic (M. P. Rodríguez, 2011). La música canvia la nostra bioquímica cerebral: s'activen connexions neuronals; se segreguen neurotransmissors, hormones, endorfines; es modifica el nostre ritme cardíac i respiratori; s'estimulen determinats centres de control com l'hipotàlem, que s'encarrega de regular aspectes decisius i importants del nostre organisme com la temperatura corporal. Estudis recents posen de manifest l'impacte biològic de la música en l'envelliment cerebral. Si es realitza un entrenament musical de llarga durada en la infància i l'adolescència, es pot reduir la degeneració neuronal: la música potencia la plasticitat cerebral. Podem afirmar, doncs, que un bon regal per als nostres infants i joves és tenir una bona educació musical al llarg de la infantesa i adolescència (Jauset, 2013).

Gaynor (2001) va més enllà afirmant que gràcies al so es pot originar un procés de curació de diverses maneres, ja que si pot calmar la ment té un efecte emocional que influirà al sistema immunitari. Sabem que les teràpies amb música amb malalts d'Alzheimer fa anys que es porten a terme. Persones malaltes d'Alzheimer, incapaces de comunicar-se amb ningú, reaccionen, parlen i es mostren alegres quan escolten músiques que els agradaven abans d'estar malaltes. La música s'ha de tenir en compte per guiar les investigacions de les malalties sobre demència (Cuddy i Duffin, 2005; Garner i Lord, 1993).

La musicoteràpia és molt coneguda i utilitzada, des de fa temps, tant en el món clínic com en el món educatiu. Moreno (1990) la defineix com:

La teràpia basada en la producció i audició de la música, escollida aquesta per les seves ressonàncies afectives, per les possibilitats que dona a l'individu per expressar-se a nivell individual i de grup, i de reaccionar a la vegada segons la seva sensibilitat, i també a l'uníson amb els altres (p. 14).

Existeixen nombrosos estudis referents a la musicoteràpia que en garanteixen l'ús i els resultats. Es legitima la musicoteràpia en educació perquè ensenya com les carències en l'àrea de l'educació emocional dels infants i adolescents es poden pal·liar amb programes de musicoteràpies en els centres escolars (Avanzini, 2012; Bonde, Pedersen i Wigram, 2005; Levitin i Tirovolas, 2009; Peretz i Zatorre, 2003; Poch Blasco, 2001; White, 2000).

Ja en el moment de néixer, en el cervell del nadó, comencen a formar-se els primers canvis biològics per efecte dels sons que, en un moment de màxima vulnerabilitat, afectaran el vincle que tindrà ressò en el seu món afectiu a llarg termini. D'alguna manera, la música impacta directament en el sistema límbic —seu de les nostres emocions—, sense passar pel filtre de la nostra part més conscient, que està relacionada amb el neocòrtex. La neurociència, per tant, ratifica que en el processament cerebral intervenen simultàniament diversos elements que incideixen en el nostre benestar físic, mental i emocional. A més a més, es confirma que diferents aspectes cognitius com el pensament i la memòria estan estretament lligats a les emocions i és impossible separar-los (Jauset, 2008; LeDoux, 1998; Rodríguez, 2011).

És inqüestionable la funció que té la música en els adolescents com a referent per anar construint la seva personalitat. La música que escolten dels seus cantants favorits forma els seus models musicals però també condiona la seva manera de presentar-se en la societat, concepte que és revalidat per Cyrulnik (2007), que assegura que la música és essencial per a l'elaboració del vincle, ja que és capaç d'harmonitzar les emocions.

Fer música des de petits ajuda a l'evolució del cervell, els estudis de la Cognitive Neuroscience Society dels Estats Units, que es dedica al desenvolupament de la investigació de la ment i el cervell, demostren que una educació musical primerenca contribueix a desenvolupar un 25% més el cos callós interhemisfèric del cervell de l'infant que la rep d'un altre que no. Més investigacions recullen que les classes de música impartides des de l'edat infantil són excel·lents per desenvolupar les capacitats cognitives, perceptives i expressives dels infants. I altres estudis fets per músics, psicòlegs i científics demostren que les respostes del cervell poden evolucionar de manera diferent en el transcurs d'un any en funció de si els infants han estat formats o



no en el coneixement i l'experiència musical (Díaz i Giráldez, 2007; Gruhn, 2005; Koelsch, 2012; Levitin, 2008; Martinez, 2007; Trainor, 2012).

Les vies d'investigació són moltes en aquest camp i estan obertes per tal de descobrir les funcions neuronals i la comprensió més àmplia de les habilitats i els comportaments humans (Chen, Penhune i Zatorre, 2007).

### **1.1.1.2. LES METODOLOGIES MUSICALS DEL SEGLE XX**

Fer un repàs de les noves metodologies musicals sorgides a Occident durant el segle XX ens permet fer una millor aproximació a la manera d'impartir els ensenyaments musicals actuals a l'escola.

En el transcurs de tot el segle XX l'ensenyament musical fa un salt molt important gràcies a les noves maneres d'entendre l'educació musical i, en conseqüència, a les propostes musicals que se'n deriven. Europa, principalment, ha gaudit de ser el bressol de molts músics, pedagogs i professors que s'han plantejat l'educació musical partint de la premissa que la música és vivencial i tothom té dret a aprendre-la, interpretar-la i gaudir-ne. D'acord amb aquests principis i les noves visions dels pedagogs i filòsofs coetanis, aquests pedagogs musicals han contribuït a deixar unes bases imprescindibles en l'educació musical del segle XXI (Díaz i Giráldez, 2007).

Per consegüent, conèixer en profunditat els diferents mètodes musicals conduirà a poder construir uns principis sòlids per obrir el camí a la docència. No es tracta de seguir un mètode amb rigor sinó d'experimentar i assimilar els diferents principis i reflexions per poder prendre consciència i construir i elaborar la pròpia intervenció educativa (Alsina, 2007).

(...) no és necessari tenir un mètode sinó mètode. Perquè, al seguir els principis psicològics es redescobreixen per a un mateix els principis essencials. Fins i tot diem que mentre el professor no hagi descobert per si mateix aquests principis, encara no els haurà comprès. (Willems, 1975, p. 14)

Per analitzar les diferents metodologies del segle passat, ens ajudarà estructurar-ho en diferents períodes i aportar, així, un petit resum de les principals idees i de les seves concrecions i poder fer un mapa conceptual i aclaridor. Se segueix la distribució que en fa Hemsy de Gainza (2004) en sis parts:

- Primer període (1930-1940). Dels mètodes precursors.

L'escola nova o escola activa va esdevenir una veritable revolució educativa a Europa, que expressava la seva reacció enfront del racionalisme vuitcentista. Hi va haver una gran difusió dels mètodes actius de Pestalozzi, Decroly, Fröbel, Dalton, Montessori a tot Europa. Pel que fa a la música, hi va haver nous enfocaments sorgits a Anglaterra i França que van introduir canvis importants a l'educació musical, com pot ser la fonomímia i les síl·labes rítmiques que ajuden a la lectura i l'assimilació musical.

- Segon període (1940-1950). Dels mètodes actius.

En aquest període destaca, per la seva acció avantguardista, el músic i educador suís E. Jacques-Dalcroze (1865-1950), creador de l'eurítmica, que es fonamenta sobre tres pilars: la música, el moviment i la coordinació. Relaciona els moviments naturals del cos, els ritmes artístics de la música i les capacitats d'imaginació i de reflexió, on el desenvolupament de la sensibilitat musical es fonamenta en l'experiència de l'individu en relació amb l'espai que l'envolta. A Catalunya, Joan Llongueras (1880-1953) va promoure el mètode Dalcroze creant una escola que encara avui en dia és de gran prestigi i importància cabdal per a l'ensenyament musical (Oriol, 2007).

Molt valuoses, en aquest panorama pedagògic, són les aportacions d'Edgar Willems (Bèlgica, 1890-Suïssa, 1978) i també les del francès Maurice Martenot (1898-1980), els quals comparteixen concepcions bàsiques sobre l'educació musical. Willems pretenia despertar i harmonitzar les facultats de tot ésser humà, la seva vida fisiològica, intuïtiva i mental. Partint de la música condueix l'alumne al descobriment de totes les seves capacitats. Martenot, per la seva part, creu que cal treballar el sentit instintiu del ritme abans que les nocions de mesura i melodia. Coincideix amb Willems que la pràctica per a l'aprenentatge de la música ha de consistir en jocs, moviments expressius, relaxació, concentració per arribar als objectius musicals.

Cal tenir en compte el mètode Ward creat per Justine Bayard Ward (1879-1975, EUA), que dona molta importància a la interdisciplinarietat: la música ha de relacionar-se amb la resta de matèries que s'imparteixen a l'escola. Considera bàsic aprendre a partir dels coneixements previs que té l'alumne i oferir un ampli ventall d'oportunitats de cara al procés i vivència de la música per tal de fomentar un esperit crític en els infants. La veu és el fil conductor de l'aprenentatge, que ha de ser guiat pel mestre. Els seguidors d'aquest mètode es troben als Estats Units (Muñoz, 2007).

John Dewey (1859-1952), filòsof i educador, que des dels Estats Units va proclamar la necessitat d'una educació per a tothom, va influir el psicòleg i educador musical nord-americà James Mursell (1893-1963). Mursell va destacar el paper de l'estudiant en l'aprenentatge i va creure que, llevat que els estudiants estiguessin motivats intrínsecament a aprendre, el seu creixement musical seria mínim en el millor dels casos. El millor motivador és l'experiència musical activa i participativa: cantar, tocar, escoltar i participar activament amb bona música.

- Tercer període (1950-1960). Dels mètodes instrumentals.

En aquest període s'inclouen els mètodes de l'alemany Carl Orff (1895-1982), centrat en els conjunts instrumentals; l'hongarès Zoltán Kodály (1882-1967), que es basa en la veu i el cant popular com a eix vertebrador de tota l'educació musical, i el japonès Shinichi Suzuki (1898-1998), que inicialment se centra en l'ensenyament del violí i que desenvolupa el seu mètode a partir de la pràctica de l'instrument d'una manera lúdica i amb elements motivadors.

- Quart període (1970-1980). Dels mètodes creatius.

En els mètodes creatius el professor comparteix la creativitat amb els seus alumnes. L'aportació de l'anomenada "generació dels compositors" (G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, etc.) marca la seva influència en l'educació musical d'aquest període. Murray Schafer, nascut al Canadà el 1933, va fer el primer estudi sistemàtic i interdisciplinari en el qual reunia aportacions de la física, l'acústica, la ciència de la comunicació, l'ecologia i la psicologia de la música, concretat en el Projecte del Nou Paisatge Sonor. Els seus principis de l'educació musical van esdevenir revolucionaris, ja que es postula que s'ha

d'ensenyar música des de la música i per als no músics. El docent només és un "docent-animador" que guia els estudiants a apropar-se al món dels sons des del saber creatiu propi de cada un d'ells. John Paynter, nascut el 1944 a Anglaterra, destaca per les seves múltiples aportacions teòriques i els seus treballs per a l'escola ordinària, així com les seves reflexions sobre el currículum de música i la manera d'ensenyar música a l'escola. Considera que l'educació basada en el desenvolupament de la sensibilitat, l'espiritualitat, i l'afectivitat és la base per tal que la persona es reconegui a ella mateixa i entengui el món que la rodeja. La música contribueix a la formació de la persona i cal ensenyar-la amb intel·ligència, entrega, creativitat i organització. Cada docent ha de trobar la seva pròpia manera (Espinosa, 2007).

Molt important, també, la contribució metodològica i de concepció del nord-americà Edwin Gordon (2003), que defineix l'*audiation*, terme que va inventar el 1975 per referir-se a la comprensió i la realització interna de la música. Gordon descriu detalladament la seva teoria de l'aprenentatge musical per a nadons i infants petits, basant-se en els processos pels quals l'ésser humà aprèn música (Gordon, 2003).

- Cinquè període (1980-1990). De transició.

Els contorns de l'educació musical queden desdibuixats en aquest període degut a la diversitat de les problemàtiques musicals i pedagògiques. Hi intervenen diferents tendències: la tecnologia musical i educativa, la musicoteràpia, els moviments alternatius en art, les tècniques grupals, etc.

Degut a les ones migratòries es transforma el perfil social dels països i esdevé multicultural, i s'insisteix en la necessitat que l'alumne tingui una formació àmplia sense descuidar la seva identitat i que permeti integrar altres músiques, altres cultures.

Hem de destacar la rellevància que té a Catalunya l'escola de pedagogia musical catalana que té lloc durant aquests últims trenta anys promoguda pel pare Ireneu Segarra (1917-2005), músic i pedagog musical, que inspirant-se en la metodologia de Kodály crea el mètode Ireneu Segarra (Oriol, 2007).

- Sisè període (1990). Nous paradigmes.

En aquest període queden diferenciats, clarament, dos àmbits de l'educació musical. Per una banda, l'àmbit de l'educació musical inicial, que compta amb un llegat ric i important, producte de gairebé tot un segle d'aportacions i experiències metodològiques. I per l'altra, la formació especialitzada o superior, que està desactualitzada, ja que la major part de les reformes educatives musicals es van produir en el camp de l'educació general i l'educació musical inicial (Hemsey de Gainza, 2004).

Una metodologia o enfocament metodològic, entendrem que consisteix a seguir la seqüència, les activitats i els materials proposats per l'autor per tal d'assolir els objectius musicals als quals es vol arribar. Però, a diferència del mètode, podem parlar de model o paradigma. La manera d'entendre l'educació musical és la que defineix com s'impartirà la docència, a partir de diferents mètodes i seqüències que no han de ser excloents i que es poden combinar amb d'altres. Actualment, els educadors musicals tenen a la seva disposició diversitat de models en què es poden inspirar o identificar (Díaz i Giráldez, 2007). Regelski (2005) rebutja el seguiment fidel del mètode i afirma que els mètodes han d'estar guiats per una acció racional i no per un programa instrumental tecnològic. No es tracta de preguntar-se com ensenyar, sinó qüestionar-se què i per què ensenyar.

### **1.1.1.3. L'EDUCACIÓ MUSICAL AVUI**

Per tal de concretar més l'àmbit de la nostra recerca, ens ajudarà saber quines són les finalitats i la manera com es porta a terme l'educació musical d'avui. Ens trobem, però, que definir el panorama actual de l'educació musical és complex i poc concret. Els moviments pedagògics musicals i no musicals del segle XX i els nous paradigmes de l'educació del nou segle es relacionen en una societat canviant, dominada per la tècnica, i totalment diversa, tant pel que fa a la cultura, l'economia o a la manera de pensar i de relacionar-se. Hemsey de Gainza (2014) afirma que a partir dels anys noranta l'educació musical pateix una crisi degut a un període de polítiques neoliberals a nivell educatiu, en el moment que els nous paradigmes en l'educació musical apareixen amb molta força (tecnologies varies, músiques modernes, animació, multiculturalisme, ecologia, etc.) i alhora conviuen amb els mètodes musicals del segle XX. Un dels obstacles que es troba actualment l'educació de la música és la multitud de contradiccions i dobles missatges que existeixen entre els models progressistes (constructivisme, obertura, participació,

creativitat, integració, etc.) i què passa realment en la pràctica (fragmentació, predomini de la teoria, conductivisme, repetició, etc.). Si la música no s'imparteix d'una manera adequada, no ajuda gens a la persona. És imprescindible disposar d'una pedagogia actualitzada i de qualitat que permeti un aprenentatge exitós i un enriquiment humà. No pot ser que només aprenguin uns quants; aquells que estan especialment motivats, o aquells que han desenvolupat la capacitat d'aprendre sense intervenció pedagògica. A vegades, encara preval la creença popular que la música és només per als qui posseeixen un talent especial. Les nombroses investigacions ho contradiuen i deixen clar que la música és inherent a les persones. Doncs, com és que molts infants i joves creuen que "no valen per fer música"? (Giráldez, 2014; Hemsy de Gainza, 2014).

Giráldez (2014) defensa que:

La resposta és, sens dubte, en la possibilitat d'oferir una educació musical de qualitat, reconeixent i potenciant a la vegada l'experiència i el bagatge musical que els nens ja tenen i adquireixen dia a dia fora de l'aula. Fer-ho requereix no només de certes habilitats musicals i didàctiques per part del docent, sinó també d'un permanent procés de reflexió individual i compartit, que el permeti qüestionar i millorar la seva pròpia pràctica (p. 9).

Sorpren que encara avui els processos d'ensenyament-aprenentatge estiguin centrats en la reproducció de models: l'estudi i la repetició de partitures, la lectoescriptura tractada d'una manera tradicional, la tècnica instrumental orientada de manera conductista, etc. Pozo (2006) defensa que per canviar l'educació requereix canviar les representacions que alumnes i professors tenen sobre l'aprenentatge i que per això és necessari conèixer-les. El seu estudi s'ha centrat en les pràctiques educatives per l'ensenyament-aprenentatge d'un instrument musical, i defineix tres maneres d'entendre l'ensenyament-aprenentatge de la música:

- Teoria directa. Redueix l'ensenyament-aprenentatge als resultats, de manera que constitueix un aprenentatge conductista. Ensenyar produeix directament aprenentatge. Només cal exposar els continguts de manera que l'alumne amb la pràctica adequada ho aprengui. Per exemple, un alumne que està estudiant un instrument ha d'executar les obres que el professor decideix. No es tenen en

compte els coneixements previs de l'alumne ni què està passant a l'aula. La motivació consisteix en reforços externs.

- Teoria interpretativa. Aquesta teoria no només té en compte els resultats que s'obtenen sinó que l'ensenyament també busca aspectes que ajuden a aquests resultats: atenció, comprensió, etc. Però el professor és qui gestiona aquests processos per arribar a l'objectiu proposat.
- Teoria constructivista. L'aprenentatge està centrat en els processos cognitius dels alumnes, però gestionats per l'alumne mateix. No es tracta només de dirigir l'atenció de l'alumne sinó també d'ensenyar-li a regular metacognitivament la seva pròpia acció. Les estratègies didàctiques es basen a fomentar la reflexió de l'alumne sobre la seva pròpia pràctica com a via principal per afavorir la construcció del seu coneixement i ser cada vegada més autònom.

La teoria constructivista és l'aposta important, però encara hi conviuen i prevalen les altres dues. L'aprenentatge de la música basat en l'aprenentatge significatiu de matriu constructivista, funcional, és generalitzable més enllà de l'aula. Ofereix un enriquiment de les perspectives del coneixement alhora que ofereix instruments per a l'acció i la reflexió (Zaragozà, 2009).

És considerable la funció que la música fa en el camp de la inclusió social: és una tendència positiva i molt vàlida, però és urgent estendre aquesta pràctica inclusiva a l'escola. Aquest aspecte és el motor que fonamenta aquest treball. És cabdal, per tant, anomenar-lo en aquest apartat, ja que constitueix un punt molt important en l'educació musical d'avui (Hemsey de Gainza, 2014).

La concepció d'analitzar i pensar l'educació musical no només des de l'educació, sinó també des de la música, donant veu a filòsofs com John Dewey, pedagogs com Elliot Eisner, i musicopedagogs com Edgar Willems, i Murray Schafer, que ens dona un model més natural, humanista i integrador. Model centrat en la persona, la seva creativitat i la praxis musical, acceptada com a pilar indiscutible i necessari per a una òptima educació musical (Hemsey de Gainza, 2014).

L'enfocament que cal donar a la pràctica musical és cooperatiu. La interpretació i la creació de la música en grup també destaquen com a elements essencials per a

l'ensenyament i aprenentatge de la música a l'escola. L'interès, l'entusiasme i el gaudi que s'experimenta quan s'interpreta i es crea música en grup esdevé necessari que es manifesti a l'escola. Entendre la música i l'educació musical com a praxis implica un fer música tangible per als alumnes (Giráldez, 2014; Lines, 2009; Oriol, 2009; Pascual, 2002).

Per ensenyar música al segle XXI no es poden obviar tots els avenços tecnològics que s'estan donant en el camp de la música ni l'atracció que els infants i joves tenen per les tecnologies, ni tampoc obviar la relació que tenen amb l'ús i consum dels entorns musicals digitals en els quals es mouen. Toca als educadors aprendre a fer servir les noves eines i acostar-se a la diversitat musical i artística de la nostra societat contemporània (Giráldez, 2014).

Les noves tendències en la pedagogia musical també aposten per connectar l'aprenentatge musical de fora de l'escola amb l'aprenentatge que té lloc dins de l'escola. Els punts de contacte de l'entorn amb l'aula donen significat i més naturalitat, a la vegada que es potencia la motivació (Froehlich, 2011; Lines, 2009). És fonamental, per al treball que ens ocupa, obrir el camí cap a una educació musical intercultural per atendre la diversitat en profunditat, on tothom se senti identificat, i per desenvolupar projectes que afavoreixin la comprensió, el respecte i la cooperació entre els pobles (Giráldez, 2003; Samper, 2011; Small, 1989).

### **1.1.2. EL CURRÍCULUM MUSICAL A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA**

El currículum apareix com una part molt important en la recollida i l'anàlisi de les dades d'aquesta recerca, atès que és considerat el marc que orienta les propostes i defineix els objectius educatius. Hem de puntualitzar que el currículum escolar és una selecció plural amb propòsits formatius, que organitza les competències, els continguts i els plans i programes d'estudis que guiaran la trajectòria dels alumnes (Cox, 2001). El currículum estableix l'àmbit de l'educació per al desenvolupament personal i en societat i «guia les activitats educatives escolars, en concreta les intencions i proporciona guies d'acció



adequades al professorat, que té la responsabilitat última a l'hora de concretar-ne l'aplicació» (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 7).

A dia d'avui, cada vegada hi ha més acord a destacar l'interès pel contingut enfront de l'extensió, i per la comprensió enfront de la memorització de dades. A més a més de saber seleccionar aquells elements del currículum que siguin veritablement significatius dins el context de la classe i abordar-los des de diferents punts de vista (Gardner, 1998).

El currículum establert per la Generalitat de Catalunya (Decret 119/2015) marca que l'educació s'ha de moure en un context d'equitat on tots els estudiants desenvolupin les capacitats i competències necessàries per afavorir l'assoliment dels objectius personals i socials en matèria de creixement i ocupació. Determina que els processos d'ensenyament i aprenentatge s'han de personalitzar al màxim i han de tenir en compte la diversitat de tots els alumnes en el marc d'un sistema inclusiu. Vol ser la guia que proporciona línies d'acció adequades als mestres i a altres professionals com a responsables últims de la seva concreció, procurant desvetllar la motivació, la curiositat i la imaginació dels estudiants. Precisa el treball en equip com un factor imprescindible per a l'èxit personal i col·lectiu. L'avaluació es defineix en la seva perspectiva formativa, constituint un element fonamental en l'anàlisi dels processos d'ensenyament-aprenentatge, per tal de promoure els canvis adients per a la millora, i que permet a l'alumne fer-se protagonista de la seva formació. El treball en equip és un factor imprescindible per a l'èxit personal i col·lectiu.

Per a Hargreaves, Marshall i North (2005), el currículum és un dels tres grans reptes, juntament amb les finalitats de l'educació musical i l'aproximació als diferents contextos de l'aprenentatge, per encarar l'educació musical del segle XXI. Aquesta finalitat ha de passar per fer música activament, que vol dir: cantar, tocar, escoltar, ballar, compondre i parlar de música, tal com defensa Jankélévitch (2005).

### **1.1.2.1. EL CURRÍCULUM A PRIMÀRIA**

El currículum del cicle de primària, determinat per la Generalitat de Catalunya (Decret 119/2015), reuneix l'art visual i plàstic, la música i la dansa en un sol àmbit, l'artístic, per permetre un enfocament globalitzat que inclogui les estretes connexions entre ells.

L'objectiu que busca és «desenvolupar les competències perceptives i d'expressió que permetin als alumnes comprendre el seu entorn i els mons artístics i culturals i adquirir eines per comunicar-se amb el llenguatge de les arts». Estructura les competències que l'infant ha d'assolir en tres dimensions:

- 1. Dimensió percepció, comprensió i valoració.** L'alumne ha de ser conscient del món artístic, comprendre'l i gaudir-ne.
- 2. Dimensió interpretació i producció.** L'alumne ha de poder-se expressar, interpretar, comunicar-se i gaudir amb les diferents manifestacions artístiques.
- 3. Dimensió imaginació i creativitat.** L'alumne ha de desenvolupar la seva imaginació i creació.

Els continguts s'organitzen en dos blocs i ens referirem als que fan referència a la música:

- **Percebre i explorar.** «Aquest bloc inclou els aspectes relacionats amb el desenvolupament de capacitats de reconeixement auditiu i corporal, que ajuden a entendre les diferents manifestacions artístiques, així com el coneixement i gaudi de produccions musicals diverses» (Decret 119/2015, p. 132).
- **Interpretar i crear.** Es refereix a l'expressió d'idees i de sentiments per mitjà del coneixement i l'ús de diferents codis i tècniques artístiques.

La valoració i el respecte per les produccions d'un mateix i dels altres és un dels continguts importants que cal tenir en compte, així com la interpretació col·lectiva amb el cant, o amb instrument, o amb la dansa.

És essencial l'aposta per un currículum musical per a tots els estudiants i que sigui equilibrat, ampli i progressiu, que faciliti a l'infant la seva participació i interacció de manera que desenvolupi la seva capacitat creativa (Díaz, 2014).

### **1.1.2.2. EL CURRÍCULUM MUSICAL A SECUNDÀRIA**

El currículum musical al cicle de secundària definit per la Generalitat de Catalunya (Decret 143/2007) s'estructura al voltant de tres grans àmbits: l'escolta significativa, la interpretació vocal i instrumental, i la creació musical. L'objectiu és procurar el

desenvolupament dels recursos intel·lectuals, afectius i socials de l'alumnat a partir de la música. Les finalitats de la matèria es fonamenten en la concepció de la música com una pràctica i com un objecte de coneixement.

Els continguts parteixen de la música catalana i de la música culta occidental per possibilitar la comprensió de la pluralitat, les tradicions i les cultures musicals del món. L'enfocament per competències pretén respondre al significat i a la funcionalitat dels aprenentatges (Giráldez, 2000). La competència pot definir-se com:

(...) l'aptitud per afrontar eficaçment una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera a la vegada ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonaments (...). La competència es realitza en l'acció, en el moment específic en què és necessària (...). La competència no pot preexistir, no existeix més competència que competència en l'acció (Perrenoud, 2001, p. 10).

La música col·labora en el desenvolupament de diferents competències bàsiques:

- **Competència d'autonomia i iniciativa personal.** La interpretació i la composició necessiten una planificació prèvia i una presa de decisions. Amb la interpretació musical es desenvolupen habilitats i capacitats com la perseverança, la responsabilitat, l'autocrítica i l'autoestima.
- **Competència social i ciutadana.** Les activitats realitzades amb treball cooperatiu ajuden a la relació amb els altres. El contacte amb diversitat de músiques afavoreix la valoració dels altres i d'un mateix.
- **Competència digital.** L'ús de tots els recursos musicals que ofereixen les TIC en aquest camp possibilita el domini bàsic dels diferents programaris de producció i creació, i afavoreix els processos d'autoaprenentatge.
- **Competència d'aprendre a aprendre.** Potencia capacitats i destreses com l'atenció, la concentració, la memòria, el sentit de l'ordre i l'anàlisi.

Els continguts s'organitzen en tres apartats:

- Escoltar i comprendre

- Interpretar i crear
- Dimensió social i cultural

Es recomana un ús transversal i globalitzat dels coneixements i la interacció amb situacions i contextos reals. Aprofitar els continguts que es comparteixen amb altres matèries i utilitzar aquesta transversalitat per a projectes comuns. Promoure la participació en concerts i actes musicals, tot en un context de relació humana i pedagògic càlid i respectuós.

Els objectius concretats en el currículum (Decret 143/2007) són els següents:

- Utilitzar la veu, els instruments i el cos per expressar-se musicalment de forma creativa i personal.
- Escoltar comprensivament música d'estils, gèneres i cultures diverses, amb interès, respecte i sensibilitat estètica.
- Conèixer l'entorn musical i cultural propi, i prendre consciència de la universalitat de la pràctica musical, assumint reflexivament la diversitat de cultures i identitats musicals.
- Conèixer i aplicar tècniques instrumentals i vocals bàsiques per a la interpretació i la creació musical i per a l'expressió corporal.
- Participar, de forma responsable i proactiva, en activitats musicals organitzades a l'aula, al centre o a la comunitat educativa afavorint la cooperació i el treball comú.
- Reflexionar sobre la dimensió social i cultural de la música i comprendre les seves relacions amb altres àmbits artístics i amb els mitjans de comunicació.
- Cercar i comprendre informació procedent de diferents fonts i suports per enriquir els coneixements musicals propis, fent-ne una lectura rigorosa i reflexiva.
- Fer ús de la tecnologia per enriquir la percepció, l'expressió i la creació musical, amb autonomia i esperit crític.
- Comunicar coneixements, judicis i opinions musicals de forma oral i escrita, amb rigor i claredat, respectant les persones i els valors democràtics.
- Valorar l'escolta, la pràctica i la creació musical com a fonts de gaudi, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món.

Segons Zaragoza (2009) el currículum està definit d'una manera molt genèrica. Això permet una gran flexibilitat per tal de poder adaptar els aprenentatges en funció del context social i de les expectatives de l'alumnat. Es disposa de molt marge per decidir què, com i quan respecte a la programació de l'aula, els recursos i la metodologia.

### **1.1.3. ORIENTACIONS ACTUALS DE LA INVESTIGACIÓ EN L'EDUCACIÓ MUSICAL**

Mostrar l'escenari de recerca educativa musical ens avala i ens dona fonaments per a la nostra investigació, com també reforça les eines utilitzades perquè està enfocada des d'una perspectiva de reflexió pedagògica emparada en moltes directrius actuals. De totes maneres, és un camp molt extens i les finalitats són diverses. Així, doncs, ens ha preocupat destacar els treballs que més s'aproximen al nostre objecte d'estudi.

És rellevant que últimament la investigació en educació musical, en el nostre país, ha fet un canvi important. Ja són molts professionals de la música que, actualment, reconeixen que la investigació portada a terme per diferents pedagogs i investigadors és un bon camí per al coneixement de la matèria i una ajuda molt important per a la bona intervenció educativa (Alsina, Díaz, Giráldez, Muñoz i Pastor, 2006).

Cal fomentar l'interès per obtenir eines que facilitin el treball de recerca i de reflexió metodològica. Feina indispensable per tal d'anar avançant en aquesta àrea d'investigació i, d'aquesta manera, poder normalitzar la figura de l'investigador en els camps de l'educació artística i musical (Alcalá, 2013).

Un dels objectius de la investigació en educació musical és proporcionar diferents possibilitats d'actuació que contribueixin a entendre i reflexionar sobre la pròpia pràctica com a docents-investigadors. A vegades, un projecte d'investigació es pot confondre amb un projecte didàctic, però és diferent perquè la investigació vol donar resposta a un

problema. Ja fa temps que existeix el reconeixement que els aspectes educatius musicals poden ser estudiats de manera rigorosa i controlada, de manera que puguin donar resposta a les dificultats i preguntes dels docents per tal que ho puguin utilitzar en les seves pràctiques, no només fent cas a la seva intuïció sinó també als resultats de la investigació (Colwell, 1992; Díaz, 2013; Kemp, 1992; Tafuri, 2004).

Una preocupació que apareix reiteradament és la falta de relació entre investigadors i educadors. Falten iniciatives per tal de relacionar els dos àmbits, ja que la investigació musical es caracteritza pel creuament disciplinari. Alguns exemples de falta de correspondència:

- La importància del context escolar sense recórrer a la psicologia.
- El rol de la representació mental dels esdeveniments musicals sense profunditzar en els avenços de la psicologia cognitiva.
- Què pensen i consumeixen de la música els infants i els joves sense endinsar-se en la psicologia folk, la psicologia cultural i la filosofia de la ment.
- La retenció de la informació sonora organitzada estructuralment sense basar-se en la teoria gestalt.
- La discursiva i narrativa musical, desconeixent les aportacions de la lingüística.
- Les diferències de comportament, segons l'edat, sense explorar la psicologia del desenvolupament i les visions de la psicologia genètica.
- Les diferències i respostes particulars del nadons, nens i adults, ignorant els avenços de la neurociència.
- La incidència del gènere en les pràctiques musicals sense recórrer a la etnomusicologia. (Malbrán, 2007)

Anteriorment hem referenciat estudis en l'àmbit de la neurociència, però els temes de recerca en educació musical són plurals i de gran diversitat i encara poc coneguts, n'exemplificarem alguns juntament amb els seus recercadors més representatius.

La revista *Psychology of Music* és cabdal per a les publicacions d'aquest àmbit. David J. Hargreaves ha estat el seu editor durant molt anys, així com un dels impulsors de l'estudi

de la psicologia musical. Els elements principals de reflexió se situen en el camp del desenvolupament de les capacitats musicals i de la vida emotiva-afectiva relacionada amb aquestes capacitats: processos cognitius, perceptius, emotius, rol dels estats emotius en relació amb la música, avaluació de l'aprenentatge, etc. (Hargreaves, 1998; Cross, Hallam i Thaut, 2011). Les investigacions són múltiples i serveixen de base per a altres treballs posteriors d'altres investigadors. Mary Louise Serafine i John A. Sloboda també parteixen de la psicologia cognitiva per estudiar els processos mentals que seran la base de l'activitat musical i producció musical (Díaz i Giráldez, 2007).

Les contribucions d'Edwin Gordon, tant teòriques com metodològiques, són les que corresponen als seus intensius estudis sobre el desenvolupament musical i el perfeccionament de les habilitats musicals en els infants, especialment des del seu naixement, així com l'elaboració de material curricular per a docents per tal de guiar els educadors musicals per a l'establiment d'objectius seqüencials i curriculars d'acord amb els seus propis estils i creences (Gordon, 2003). També se centren en el desenvolupament musical d'infants abans i després del seu naixement les recerques de Johannella Tafuri (2017), que a la vegada ofereixen pautes per a la reflexió i la docència amb infants molt petits.

Diferents investigadors tracten l'anàlisi de contextos educatius, amb especial atenció als docents i especialistes en educació musical. Destaca el treball de Liora Bresler, que veu en els professors i professores les figures clau, juntament amb les estructures institucionals, com a factors que possibiliten el desenvolupament del treball pedagògic. També Thomas Adam Regelski proposa al docent de música molta més pràctica i menys teoria, i també una revisió crítica i continuada de la seva tasca docent. Cal formar el professorat per tal que tingui una actitud reflexiva i sigui capaç d'analitzar les expectatives del seu entorn d'ensenyament i satisfer-les. Així com les indicacions pedagògiques de Keith Swanwick, que possibilitarien al professor considerar la seva pràctica com una forma d'educació estètica que cal fonamentar-se en una base intencional i racional de relació entre mitjans i finalitats per a l'educació musical (Díaz i Giráldez, 2007).

Un camp fonamental en educació musical, el qual afecta de manera molt substancial els diferents posicionaments i pensaments pedagògics, és desfer la creença que cal un talent especial per fer música o que la música només pertany a una sèrie d'escollits. Tothom pot fer música i qualsevol tipus de música. Aquest plantejament és defensat per molts autors entre els quals: David J. Elliot, Thomas Adam Regelski, John A. Sloboda i Mary Louise Serafine, etc. El desenvolupament de les habilitats musicals és una possibilitat per a tots els éssers humans, ja que tots naixem amb capacitat innata i predisposició per a l'activitat musical. És a dir, tots naixem amb talent, fins a quin punt el desenvoluparem dependrà de les nostres experiències, oportunitats, motivació i context social.

La multiculturalitat és un dels aspectes imprescindibles en el marc de l'educació inclusiva. Ensenyar i aprendre una àmplia gamma de músiques, enteses com a cultures musicals, és una forma d'educació multicultural i forma part d'una educació humanista. De totes maneres, caldrà utilitzar els conceptes musicals d'aquestes cultures per tal de desenvolupar realment el multiculturalisme. La pràctica musical, igual que la cultura, hauria de comprendre's no com un conjunt d'accions fixes, socialment condicionades i sense possibilitat de reflexió, reconstrucció o resistència, sinó com un domini que fa possible el desenvolupament personal (Anderson i Campbell, 2011; Elliot, 1989; França i Swanwick, 1999).

L'educació musical com a eina per a altres finalitats és també una cerca nombrosa. Thomas Adam Regelski considera l'educació musical com un projecte social. Els seus treballs estan encaminats a realitzar una reflexió crítica i a actuar des d'una racionalitat consensuada socialment, produint els canvis necessaris en l'educació musical (Regelski, 2005). La potencialitat de la música per a qualsevol àmbit de l'educació és un recurs per tenir en compte i utilitzar en totes les seves vessants. Cantar en grup té moltes repercussions i avantatges que cal conèixer i practicar (Welch, 2007). Cal destacar els estudis de com l'educació musical pot ajudar els infants a desenvolupar habilitats d'aprenentatge generals (Brand, Egorova, Lichtenstein i Portowitz, 2009).

Les emocions i la motivació en l'àmbit musical són tractades des de diferents perspectives. Per Sloboda (1991), l'emoció i la motivació influeixen en tots els passos del procés musical i són centrals en el seu discurs. També Elliot (1995) considera que



l'educació musical ha de contribuir a l'autoestima i a la capacitat de les persones per expressar les emocions. Altres estudis analitzen tant les motivacions intrínseques com les extrínseques dels estudiants amb la música (Reeve i Renwick, 2012).

El constructivisme troba referents importants en l'obra de Christopher Small (1989), ja que va representar un canvi substancial en els enfocaments de l'ensenyament-aprenentatge musical: la música escolar ja no se separaria mai més de la dimensió social. Argumenta que els nens i les nenes més que fer classes de música necessiten oportunitats per produir música en cada etapa del seu desenvolupament. La música com un acte creatiu que estigui obert a tots (Small, 2003).

Definir l'avaluació i la seva finalitat en l'aprenentatge musical ha estat tractat per Robert Stake, per a qui l'avaluació no és una qüestió de mesura, la qual considera impossible en aquest àmbit, sinó d'identificació de la qualitat que volem avaluar. Respon a la idea de l'avaluació comprensiva, basant-se fonamentalment en l'experiència personal. Consisteix a identificar allò que les persones immerses en el programa educatiu a avaluar consideren que els dona qualitat i valua (Stake, 2001). Els treballs amb músics professionals fets per Keith Swanwick i Susan Hallam, entre altres, revelen aspectes per tenir en compte en l'educació musical. Ofereixen criteris explícits per a l'avaluació, per tal que el professor i l'alumne es puguin comunicar i, posteriorment, reflexionar sobre la seva actuació durant el procés d'ensenyament i aprenentatge musical, així com buscar estratègies per tal de treballar la metacognició (Hallam, 1995; Dos Santos i Hentschke, 2007).

Molts investigadors han tractat el currículum com a punt d'interès per al bon desenvolupament de l'ensenyament musical. Es qüestionen la separació entre música clàssica i popular, i la ideologia musical que associa el coneixement considerat de més valor per ser ensenyat a classes de música i, per altra part, l'associació de l'habilitat musical en certes classes socials. S'aposta per un currículum mòbil regenerat per l'actitud crítica, que exerceix una avaluació continuada de l'acció i que ofereixi un tipus de context social que afavoreixi la interacció musical formal i informal, que porti al desenvolupament musical del conjunt de la societat (Green, 1990; Regelski, 1996; Small, 2003).

La revolució tecnològica en la música és una de les aportacions que no tenen aturador. El moviment tecnològic i la música sempre han anat molt de la mà, però en aquest moment les facilitats que ofereixen estan a l'abast de tothom i són molt utilitzades per infants i joves. La investigació musical troba, en aquest sentit, un camí per a l'educació i la creació molt proper als estudiants. Peter Webster ha realitzat una important contribució sobre el procés creatiu i la integració de les TIC en les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la música (Webster, 2003).

Al voltant de la sociologia de la música existeixen diferents recerques. Les investigacions de Lucy Green són diverses, i en dedica una part important al gènere. Green mostra com les pràctiques musicals de les dones i els significats musicals marcats pel gènere s'han anat reproduint paral·lelament durant el curs de la història, a la vegada que s'han anat perpetuant a través de la música contemporània, i fa una exploració filosòfica de com la música en sí articula, simbolitza i reproduceix les pràctiques i els significats musicals estereotipats per la dimensió del gènere (Green, 2001).

Pel que fa al desenvolupament de la metodologia de treball en investigació musical, les autores Susan Hallam, Liora Bresler, Linda Mabry i l'autor Robert Stake, entre d'altres, han realitzat publicacions sobre la investigació qualitativa en educació musical en què assenyalen algunes peculiaritats i possibilitats d'aplicació en aquest camp i generen eines metodològiques per produir coneixement en aquest camp (Aróstegui, 2007).

## **1.2. L'ESCOLA INCLUSIVA**

La inclusió és el repte que dirigeix aquest treball, concretament la inclusió a l'aula de música, així és que els temes que es desenvolupen en aquesta secció donen una visió del què és l'escola inclusiva: determinar què vol dir l'escola inclusiva, contextualitzar el moment actual i la manera com realitzar la seva implementació.

Comencem explicant que l'origen de l'escola inclusiva sembla ser que es troba en la crítica a les desigualtats en l'exercici dels drets humans que expandeix la UNESCO, cosa que provoca una nova consciència social. En els anys noranta en la Conferència de la UNESCO a Tailàndia, primerament, i quatre anys més tard, l'any 1994, a Salamanca, és on es generalitza aquesta idea com a principi educatiu per promoure sistemes d'educació amb una orientació inclusiva. També es fa referència al fet que l'educació inclusiva s'assumeix com un dret de tots els nens i nenes, de totes les persones, no només de les qualificades com a persones amb necessitats educatives especials o amb discapacitats físiques i psíquiques (Parrilla, 2002). No és cap novetat pedagògica, doncs, impulsar una organització escolar en la qual tots els estudiants aprenguin junts. Ja fa unes quantes dècades que es contempen uns plantejaments encarats a tenir una mateixa educació per a tots, ajustada a les necessitats de cadascú, en una escola per a tothom. La segregació de l'alumnat, partint d'una selecció, s'ha demostrat que pot tenir efectes negatius per als estudiants i, entre molts d'altres factors, un greu obstacle per al seu desenvolupament personal i social. La línia divisòria entre uns que aprenen amb més facilitat, i uns altres, és molt prima i poc segura (Pujolàs, 2006). De totes maneres, encara no ho tenim tot resolt i ben definit. El camí de l'escola inclusiva és llarg i no pas fàcil. Partim d'una convicció, que està reforçada en una sòlida base proporcionada pel coneixement, la investigació i l'experiència, que ens porta a saber com hem d'atendre a tots els infants i joves en un mateix context escolar, sense perdre de vista la preocupació pels alumnes en situacions educatives més vulnerables. Segurament que hi ha punts contradictoris i tasques difícils de portar a terme, i per això ens cal la reflexió continuada i el diàleg per anar avançant en aquest paradigma educatiu (Echeita, 2006), però cal tirar endavant i treballar perquè l'educació sigui un dret humà bàsic per tal de tenir una societat més justa (Ainscow i Booth, 2015).

### **1.2.1. CONCEPTE D'ESCOLA INCLUSIVA**

El concepte d'escola inclusiva és complex i s'explica de diverses maneres, i el trajecte que ha seguit s'ha desenvolupat en sentits diferents i des de marcs teòrics diferents. El seu significat pot canviar depenent de les diferents situacions en què s'aplica i també de qui o de quins agents ho utilitzen (Parrilla, 2002; Slee, 2000). En aquesta recerca seguirem els principis de Pujolàs (2008), compartit per molts d'altres investigadors i autors que s'aniran referenciant en aquest treball, que defineix l'escola inclusiva com aquella «que basa fonamentalment el seu potencial educatiu en el fet de ser inclusiva, que no exclou a ningú» (p. 23). El cert és que l'escola inclusiva neix de la necessitat de trobar eines per lluitar contra l'exclusió i la discriminació social, i promoure la integració de tota la societat i la participació. Sabem que l'exclusió social és un fenomen que no té només a veure amb la pobresa, sinó que també té molt a veure amb la percepció i el sentiment que moltes persones experimenten en no ser valorades i menystingudes a la societat. Molts cops aquesta exclusió s'anticipa en els processos d'exclusió educativa: falta d'accés, fracàs escolar, entre d'altres. Per tant, estem convençuts que una altra educació és necessària, i tots els principis i les pràctiques escolars aniran orientades a una educació més inclusiva. La inclusió ha de mostrar-se en pràctiques i projectes educatius orientats a aconseguir que l'educació escolar contribueixi fermament a la reducció dels processos d'exclusió social en els que es troben diferents col·lectius d'estudiants en situació de desavantatge, i d'aquesta manera equiparar les seves oportunitats per afavorir el seu benestar personal i social (Echeita, 2006; Parrilla, 2002; Slee, 2011).

Entenem la inclusió com una actitud compartida entre tots els membres de la comunitat escolar i en què la diversitat sigui la normalitat i una oportunitat per aprendre per part de tothom.

(...) el dret a una educació de qualitat i unes pràctiques escolars on sigui prioritari la necessitat d'aprendre en el marc d'una cultura escolar d'acceptació i respecte per les diferències (Echeita, 2006, p. 76).

Aquest posicionament l'interpretarem com un procés sense fi que té a veure amb la màxima participació de totes les persones per tal que tots els participants de l'escola aprenguin, al mateix temps que es busca la reducció de totes les formes d'exclusió i discriminació. Per tant, la participació suposarà la pauta a seguir en les concepcions i intervencions educatives (Ainscow, 2001a; Ainscow i Booth, 2015).

És fàcil confondre la inclusió amb el terme *inclusió social*, que pot significar superar problemes de conducta o situacions de privació i de relació. La inclusió que defensem es refereix a tot el grup, a tota la comunitat educativa. No es tracta d'incloure a cert estudiant o intentar que aquest s'adapti al grup, sinó que defensem l'educació per a tots, educació inclusiva dins les aules (Ainscow i Echeita, 2011). Tal com postulen Ainscow i Booth (2015), la inclusió o exclusió de les persones depèn de les relacions entre elles i el seu entorn. Per tant, és un tema social i està supeditat a com es construeixen aquestes interaccions. Defensem, doncs, que l'escola inclusiva serà el marc on totes les persones que pertanyen a la comunitat educativa es trobaran i aprendran juntes, i on tothom participarà i formarà part de l'escola. Aquestes persones, juntes, pactaran i decidiran de quina manera es desenvoluparà aquest procés que estarà marcat pel respecte i la igualtat. Entendrem l'escola inclusiva tal com la justifica Ainscow (2001b): «Una escola inclusiva, des del punt de vista educatiu, és aquella on es considera que l'ensenyament-aprenentatge, els guanys, les actituds i el benestar de tots els joves són importants» (p. 2).

Els membres de l'escola inclusiva aprenen junts, en el mateix espai, on l'heterogeneïtat dels estudiants és la base essencial de l'organització escolar. Una escola única on la normalitat rau en què hi assisteixin tots els infants i joves de la societat sense segregar a ningú, on no es distingeix entre alumnes corrents i alumnes especials, simplement alumnes. Cadascú amb les seves característiques úniques que ens fan diferents els uns dels altres. Aquest mateix postulat s'aplica a les aules: integrades per una composició d'estudiants volgudament heterogènia, és a dir, diversa i plural, on es respectaran les diferències entre ells, bé sigui per raons de gènere, procedència, capacitat, orientació sexual, cultura, i en què cadascú té dret a la participació i a superar les seves barreres d'aprenentatge amb el suport necessari (Ainscow, 2006). Aquesta és la base necessària

per a una societat igualment inclusiva i respectuosa amb la diversitat dels seus ciutadans, i, segurament, molt més cohesionada i democràtica (Echeita, 2006; Pujolàs, 2006).

La diversitat és un valor primordial de la inclusió, és el motor que fa avançar les persones i ens fa humans i intel·ligents (Postman, 2000). La inclusió emfatitza la igualtat per sobre de la diferència. El punt de partida és la igualtat inherent en totes les persones i el dret a tenir unes condicions de vida construïdes en el respecte a la diferència com a valor essencial. Per tant, les finalitats educatives de la inclusió escolar han de tenir en compte que el que es persegueix per sobre de tot és la qualitat de l'educació i la igualtat d'oportunitats. Cada infant o jove té el dret de desenvolupar al màxim tot el seu potencial, però això no vol dir que tothom ha de ser tractat de la mateixa manera. Cadascú parteix de llocs diferents i necessita un acompanyament personalitzat, i s'ha de trobar la manera d'ensenyar a tots els alumnes junts tenint en compte aquesta diversitat (Parrilla, 2002; Pujolàs, 2003).

Amb totes aquestes idees es pot afirmar que la inclusió suposa un enriquiment cultural i educatiu que aporta cohesió social i escolar per a totes les persones, però que a més a més concerneix la construcció del coneixement sobre tots aquests enfocaments de la inclusió en termes educatius i més generals (Parrilla, 2002).

### **1.2.2. SITUACIÓ ACTUAL**

La Generalitat de Catalunya en el document *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú* (Departament d'Ensenyament, 2015) descriu les finalitats del sistema educatiu actual. El repte principal que ha d'assumir és la superació de les desigualtats i la qualitat de l'educació. Especifica que afronta el compromís d'oferir una escola per a tothom on es pugui viure i convida junts, alhora que es desenvolupen al màxim les capacitats de cada estudiant. Aposta clarament per un sistema educatiu inclusiu per a tothom i sense barreres, i a tots els àmbits, tant en l'educació formal com en la no formal, afirmant que l'educació inclusiva és un pilar fonamental per promoure la inclusió social de totes les persones en tots els àmbits de la vida, des de la infància fins a la vellesa (Departament d'Ensenyament, 2015). El

desplegament futur de la implementació de l'escola inclusiva de Catalunya està recollit en un nou decret que regula l'atenció educativa en el sistema educatiu inclusiu (Departament d'Ensenyament, 2017).

Aquests principis estan assumits per un gran nombre de països que des de fa temps estan impulsant múltiples polítiques educatives basades en les anomenades reformes inclusives. L'inici va ser en moviments orientats a la defensa dels drets de les persones discapacitades i el seu accés normalitzat a una participació a l'escola general, no a una escola especialitzada, i s'ha convertit en un marc de referència que encara com a norma de fons el concepte de justícia social i reclama el drets de totes les persones, i condemna la discriminació per motius de pertinença a grups minoritaris, ètnics, de gènere, orientació sexual o classe social. Parrilla (2002) determina un moment decisiu per als centres per tal d'avançar cap a la inclusió, replantejant diferents perspectives i valorant-les:

- **La perspectiva organitzativa: la construcció institucional de l'organització inclusiva**

Existeixen diferents estudis i anàlisis de desenvolupament organitzatiu, sobre escoles eficaces, millora escolar, reestructuració escolar, que poden fonamentar aquesta perspectiva que es planteja com a projecte global que afecta a tota la institució. L'organització escolar és determinant a l'hora de millorar el rendiment escolar i reduir les dificultats d'aprenentatge (Clark, Dyson, Millward i Robson, 1999).

- **La perspectiva comunitària: l'escola com a comunitat de suport**

Tots els membres de la comunitat educativa són els que formen l'escola. La seva participació i col·laboració en els diferents àmbits de la comunitat escolar és imprescindible per construir l'escola inclusiva. En l'ajuda i el suport entre tots es fonamenta aquesta idea inclusiva. Les pràctiques cooperatives són la base per tal de garantir que els estudiants participin en la seva comunitat, en formin part i aprenguin, entenent que la funció de suport està immersa en qualsevol estament, grup o sector educatiu. L'ajuda no està limitada a segons quins alumnes, ni a determinats contextos (com podria ser l'aula d'educació especial), sinó que s'assumeix com una funció inherent

al desenvolupament de l'escola ja que si no és així s'adopta un caràcter exclouent (Ainscow i Booth, 2015; Pujolàs, 2008; Lago, Naranjo, Pujolàs, 2013).

- **La perspectiva investigadora: l'emancipació com a camí cap a la inclusió**

La investigació sobre la inclusió ha de tenir com a objectiu la millora de l'educació i, per tant, ha d'estar totalment lligada amb la pràctica educativa en què els docents i els estudiants en seran els participants actius. La recerca ha de partir de les necessitats i interessos de professors i alumnes, i ha d'evitar i frenar els processos que generen l'exclusió (Parrilla i Susinos, 2008; Parrilla, 2009).

### **1.2.3. DIMENSIONS D'ANÀLISI DE L'ESCOLA INCLUSIVA (presència, participació i progrés)**

Les finalitats de l'escola que defensem posen èmfasi en l'educació integral de les persones, en l'assoliment del màxim desenvolupament personal i social dels alumnes. Pujolàs (2002) diferencia dos conceptes oposats d'escola:

Una cosa és un model selectiu, en el qual l'educació esdevé un instrument de classificació i jerarquització, en tant que selecciona i promou cap a etapes educatives superiors els alumnes que tenen més capacitat per estudiar. Aquesta és la funció social de l'educació, allò que socialment se li demana, en un sistema educatiu selectiu. Una altra cosa ben diferent és un model inclusiu, en el qual l'educació és un instrument de promoció i desenvolupament personal i social de tots els alumnes —no solament dels més capaços—, i la funció social del qual és dotar tots els ciutadans d'una formació integral, partint de la base que tots poden aprendre i han d'aprendre, cadascú al màxim de les seves possibilitats (p. 22-23).



Si partim del fet que la societat és diversa, formada per persones amb diferents cultures, idees, formacions, gustos, etc., i amb discapacitat o sense discapacitat, i que hem de viure i conviure, l'escola que necessitem també serà plural i s'hi trobarà tothom, sigui qui sigui i com sigui. Aquesta opció també la contemplem a l'aula, on no se seleccionarà ningú en funció de les seves característiques. Aprendre junts totes i tots, i és el sistema educatiu que ha de trobar les pedagogies adequades per atendre la diversitat de l'alumnat (Ainscow, 2006; Echeita, 2006; Pujolàs, 2008). Es poden trobar arguments que justifiquin que hi ha estudiants que és millor atendre'ls en una altra aula per tal de tenir una atenció més individualitzada, i d'aquesta manera respondre millor a les seves necessitats educatives, però des d'una perspectiva basada en els drets de les persones s'invalida aquesta pràctica. Així mateix, Corbett (2002) afirma que la segregació obligatòria contribueix a l'opressió d'aquestes persones. La inclusió a les aules no pot oblidar l'assistència dels alumnes amb dificultats conductuals, que poden arribar a estar estigmatitzats amb l'exclusió disciplinària; però la inclusió és per a tothom, i la mirada dels docents és un dels integrants per tal de poder acollir a aquests alumnes i a la resta i, a la vegada, veure-ho com una oportunitat educativa i social (Mittler, 2012). La **presència** de tots els infants i joves a l'aula és imprescindible i un dels elements essencials de l'escola inclusiva.

El fet que tots els alumnes estiguin junts en una aula no garanteix que no existeixi exclusió, però és el primer pas del full de ruta per aconseguir-ho. Tanmateix, cal remarcar que la clau de tot aquest procés és **la participació**. Una participació entesa d'una manera àmplia on hi tenen cabuda tots els membres de la comunitat educativa.

La direcció, el professorat i les famílies han de tenir veu i vot a l'hora de reflexionar i prendre decisions que, d'una manera directa o indirecta, afectaran el centre i, en definitiva, l'ensenyament-aprenentatge dels seus fills. Descobrir-se part del projecte vol dir sentir-se com un més de tot el col·lectiu, i això passa per ser i a l'hora sentir-se escoltat, també valorat en les aportacions i, en definitiva, acceptat. Col·laborar amb els altres, escoltar, negociar activa la consciència dels nostres pensaments i sentiments, i això fa que es reforci la participació i el sentit d'identitat (Ainscow i Booth, 2015; Echeita, 2006; Parrilla, 2002).

Finalment, la participació dels estudiants tant a l'aula com en el currículum, com en el centre escolar.

A aquests efectes la participació dels alumnes no hauria de consistir només en què els professors i altres professionals del centre valoressin a cada alumne i li reconeguessin els seus drets, sinó també a dotar als alumnes de les eines necessàries per a què ells mateixos puguin valorar la seva diversitat, refermar la seva autodeterminació i conquerir els seus drets a ser educats i acollits (Echeita, 2006, p. 107).

A les aules és indispensable trobar les estratègies per tal que tots els estudiants se sentin capaços de participar. Tal com afirma Echeita (2006), els nois i les noies s'han de sentir que formen part de l'aula i, a més a més, saber com fer-ho. Segons Ainscow (2006), hi ha tendència a centrar-se en la part dels alumnes amb discapacitat i ignorar totes les altres maneres amb què es pot impedir o fomentar la participació de qualsevol alumne.

Sigui com sigui, la participació ha de provocar un avenç i una millora de l'ensenyament-aprenentatge de cada un dels infants i joves en els seus resultats acadèmics i en les seves aptituds necessàries per exercir els seus drets i deures com a ciutadans. És una preocupació constant la millora dels aprenentatges dels alumnes però, no obstant, hem d'insistir que l'eficàcia depèn de la distribució equitativa dels guanys educatius entre tota la població. Els estudiants no poden considerar-se realment inclosos fins que no adquireixin uns beneficis educatius, fins que es demostrï que a més a més d'estar-hi i participar-hi també han progressat (Echeita, 2006; Pujolàs, 2003). El **progrés** de cada un dels infants i joves de les aules és el que ens validarà la inclusió de cada un d'ells, atès que es busca el màxim desenvolupament personal i social de cada estudiant (Pujolàs, 2012).

#### **1.2.4. DESENVOLUPAMENT I CONSTRUCCIÓ DE LES AULES I LES ESCOLES INCLUSIVES**

Aquest apartat està organitzat en quatre seccions de manera que pot proporcionar amb més detall com es pot desenvolupar i construir una aula i una escola inclusiva.

##### **1.2.4.1. LES PRIMERES PREMISSES**

La construcció d'aquesta comunitat educativa inclusiva cal fer-la amb el convenciment de tothom que en forma part i seguint els puntals que l'aniran guiant.

La descripció de Jack Pearpoint i Marsha Forest és crucial per clarificar d'on partim i cap a on volem anar:

La inclusió es més que un mètode, una filosofia o un programa d'investigació. És una forma de vida. Està relacionada amb el "viure junts" i amb l'acollida als diferents. (...) El punt de partida d'aquest camí consisteix a acceptar tothom: educar tots els nens i nenes en aules i comunitats corrents. És el millor camí. (Stainback i Stainback, 1999, p. 4)

La nostra actitud i les nostres conviccions davant la vida són, en definitiva, allò que ens determinarà la nostra mirada vers l'educació. Si realment volem una societat més justa amb igualtat d'oportunitats per a tothom i hi creiem, la millor opció és la de l'escola inclusiva, on les diferències es desitgen i es veuen com a oportunitats d'aprendre i, tal com afirma Stainback (2001), les diferències constitueixen un recurs renovable, gratuït i abundant. Aquest ideal per viure i convida determina com ha de ser l'escola (Parrilla, 2002; Pujolàs, 2003).

Un lloc on tots els seus membres, tant alumnes com adults, se sentissin acollits i ciutadans de ple dret, valorats i importants per a la seva comunitat, on ningú, per aprendre d'una manera diferent o perquè tingui unes característiques singulars d'un o altre tipus, se situés per sobre o per sota dels altres, i on tots estiguessin cridats a aprendre el màxim possible en relació amb els seus interessos, capacitats i motivacions. La petita comunitat escolar així construïda

vindria a ser el suport dels atributs d'una societat veritablement humana i democràtica (Echeita, 2006, p. 96).

Les conviccions, idees i, sobretot, els nostres valors són els que dirigeixen les nostres accions, al mateix temps que la nostra acció educativa. És important ser conscients de quins valors són i aprofundir en què signifiquen realment perquè seran els que avalaran la tasca educativa (Slee, 2011). Una manera essencial de veure la inclusió és com un procés sistemàtic de portar determinats valors a l'acció. És un fort compromís que cal adoptar, ja que si aquests valors no estan realment arrelats, la inclusió serà només superficial, una nova moda educativa o complir amb el que l'administració prescriu. Desenvolupar els plans educatius fonamentats en els valors que tenim ens dona la confiança de saber què estem fent i per què. Ainscow i Booth (2015) defineixen un marc de valors on fonamentar el projecte del centre relacionats amb: **la igualtat, els drets, la participació, la comunitat, el respecte a la diversitat, la sostenibilitat, la no-violència, la confiança, la compassió, la honestat, la valentia, l'alegria, l'amor, l'esperança, l'optimisme i la bellesa.**

Les condicions que enriqueixen la capacitat del centre educatiu per avançar en el procés de la inclusió estan basades en tots aquests valors i les poden concretar en aquests diferents punts (Echeita, 2006; Pujolàs i Stainback, 2003) :

- La comunitat educativa ha de voler una transformació i creure que si un altre món és possible, una altra educació és necessària.
- El centre ha d'estar disposat a realitzar un canvi profund, tant en l'organització, en l'estructura, com en el funcionament.
- L'escola ha de celebrar la diversitat, s'ha de reemplaçar pel coneixement, i el convenciment, que les diferències individuals —les que ens fan singulars, no les desigualtats o les injustícies— són qualitats valuoses que cal capitalitzar, perquè en la diversitat sorgeixen les millors oportunitats per aprendre.
- A l'escola tothom s'hi ha de trobar bé i segur. Ha de ser el lloc on els estudiants, els mestres i tots els altres membres volen anar i se senten segurs.

- Una visió sistèmica dels canvis i de les intervencions en sintonia amb la societat i en la seva participació i que alhora demana una formació permanent dels seus membres.
- La preocupació per l'alumnat en desavantatge i, per tant, en major risc d'exclusió que la resta, ha de ser central en la política escolar (a tots els nivells) i no una qüestió marginal que simplement origina problemes. Cal adoptar una perspectiva social interactiva, i deixar de pensar que hi ha alumnes que originen problemes, sinó com podem eliminar les barreres d'accés al seu aprenentatge.
- Cal apostar ben alt per a cada estudiant, descartem el mínim o el més imprescindible per sortir del pas, no parlarem de reducció sinó de com podem accelerar els alumnes amb desavantatges.
- Disposar d'estratègies amb més professors a l'aula, treballant en equip —que no vol dir més professors de suport—, i el treball cooperatiu com a eina important d'ensenyament-aprenentatge.
- Establir i mantenir relacions de col·laboració i cooperació creant xarxes a diferents nivells. Col·laboracions i suports entre professors, entre diferents centres, entre els alumnes, entre professorat i alumnat, etc.
- Promoure el sentiment de pertinença de tots els membres de la comunitat educativa. Sentir-se membre a ple dret passa per la participació a tots nivells.

#### **1.2.4.2. EL CURRÍCULUM INCLUSIU**

És essencial definir en què consisteix un currículum inclusiu en tot aquest procés. Aquest currículum parteix de la diversitat, que la celebra, que l'enalteix, i hi construeix.

El fet de no parlar de les diferències de les persones, de no reconèixer les múltiples formes en què ens diferenciem les persones (així com en les múltiples formes en les que ens assemblem), transmet als nens el missatge que no es pot parlar de les diferències. L'objectiu ha de consistir en l'exploració sincera de les diferències, en l'oportunitat que els alumnes puguin experimentar i comprendre la diversitat present en una comunitat segura i acollidora (Stainback i Stainback, 1999, p. 37).

La diversitat és el motor i l'oportunitat per a l'aprenentatge i el seu enriquiment. Per tant, aquesta aula necessitarà posar molta atenció a què s'ensenya i a la manera d'ensenyar-ho. En una aula inclusiva els objectius generals de l'educació són els que manen per sobre dels objectius més específics de cada assignatura. Parlarem d'aprendre a llegir, d'escriure, de comunicar-se, d'utilitzar les matemàtiques, etc., més que de la concreció en objectius concrets, perquè tal com defineix Pujolàs (2003) la pregunta que cal fer-se per poder definir el currículum és: «què han d'aprendre de veritat els alumnes?». Això ens porta a diferents plantejaments i al fet que cal donar la volta i potenciar continguts poc tractats a l'escola però que són del tot imprescindibles en aquesta aula diversa.

Stainback (2001) aposta per donar un lloc primordial en el currículum al fet de centrar-se en l'aprendre a aprendre, en la motivació i les habilitats necessàries perquè els alumnes siguin pensadors crítics i aprenents al llarg de la vida. Aprendre a llegir, escriure, etc., s'ha de veure més com un mitjà per aprendre que no pas com un fi en si mateix (Poplin, Thorson i Wiest, 1996). També es dona importància a centrar el treball de les habilitats bàsiques en un entorn significatiu i amb la col·laboració de la resta de companys i companyes del grup.

Fent cas al lloc i a l'entorn on se situa l'escola, Stainback i Stainback (1999) defineixen continguts importants i la seva adaptació a l'aula en entorns de diversitat cultural, de manera que donen prioritat a objectius curriculars d'una aula multicultural que promogui el coneixement, el respecte de les diferents maneres de fer culturals, religioses, etc., i que ajudi a construir la pròpia identitat dels seus estudiants, rebutjant estereotips culturals, religiosos, ètnics, de gènere, d'identitat sexual, etc.

En definitiva, la fita de l'educació és que cada noia i cada noi assoleixi al màxim el seu potencial cognitiu, emocional i social, i és evident que l'assoliment de cada un serà diferent, com també el grau i nivell. La proposta de Pujolàs (2003) de plantejar una base curricular realment comuna, que no quedi restringida només als alumnes més capaços, sinó que permeti ajustar i concretar per a cada alumne el què més s'adeqüi al seu ritme. Tots els estudiants aprenen junts el mateix contingut i cada un ho farà de la manera que més bé ho pugui fer, així és que caldrà personalitzar l'ensenyament. La personalització

entesa com l'ajustament de l'acció educativa a les característiques personals de cada alumne, i no com una individualització on l'alumne està aïllat, sinó personalitzat dins del grup. Aquest currículum ha de donar la possibilitat de proporcionar diferents estratègies i pràctiques adaptables a la nostra realitat d'aula d'un mateix contingut.

Qui defineix un nou currículum comú per a l'escola inclusiva són Ainscow i Booth (2015). Després d'un treball de participació molt ampli amb membres de diferents centres educatius, estableixen els continguts del currículum partint de què interessa als nois i noies, del seu dia a dia; en definitiva, el més significatiu per a la vida de les persones. Comparant els dos currículums, la nova proposta i el currículum més tradicional, es poden establir els punts de contacte entre els continguts d'un i de l'altre.

<b>Currículum global basat en els drets</b>	<b>Currículum tradicional</b>
---	-------------------------------

Menjar	Matemàtiques
--------	--------------

Aigua	Llengua i literatura
-------	----------------------

Roba	Llengües estrangeres
------	----------------------

Cases/edificis	Física
----------------	--------

Transport	Biologia
-----------	----------

Salut i relacions	Geografia
-------------------	-----------

L'entorn	Història
----------	----------

L'energia	Disseny i tecnologia
-----------	----------------------

Comunicació i tecnologies de la comunicació	Art
---	-----

Literatura, arts i música	Música
---------------------------	--------

Treball i activitats	Religió
----------------------	---------

Ètica, poder i govern

Educació física

Educació per a la salut i el

desenvolupament personal i social.

Segons els autors, aquest nou currículum no té nacionalitat, ni barreres, ni fronteres, sinó descriure el que és comú i necessari per a totes les persones i, per tant, aplicable a tothom.

### **1.2.4.3. COMPETÈNCIES DEL PROFESSORAT**

Per transformar una escola en inclusiva fan falta molts canvis que afecten, clarament, a tota l'organització del centre i a tota la comunitat educativa. En qui recau, però, una gran responsabilitat és, sobretot, en el mestre, ja que les seves accions i les seves pròpies concepcions sobre l'educació són de vital importància per tal que aquest camí, que es va gestant cap a la inclusió, doni fruits inclusius (Díaz i Marchesi, 2007). El mestre és qui conviu amb els alumnes cada dia, i és qui està més a prop d'ells i esdevé el seu màxim referent en tot el procés de l'ensenyament-aprenentatge. El mestre és qui ha de lluitar per una educació d'equitat i de qualitat que arribi a tothom (Stainback i Stainback, 1992). Dit això, cal deixar clar que el docent necessita de tot aquest entorn de canvi. Un canvi que concerneix tots els aspectes: el disseny i desenvolupament del currículum, la dotació i redistribució dels materials, l'organització dels centres, els processos d'ensenyament-aprenentatge; si tota aquesta evolució no té lloc, tot el treball que el docent faci a l'aula no serà suficient. Realment, també sabem que amb la formació del professorat no n'hi haurà prou per a tota la transformació de l'escola, però sí que és l'element clau que pot contribuir al canvi i a l'avenç (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, West, 2001c; Durán i Giné, 2017; Arnaiz, 2003).

D'entrada, situats en aquest marc, el pensament del professorat ha de ser el de promoure la seva capacitat per acollir, valorar i respondre a les diverses necessitats que plantegi l'alumnat, i això ha de reflectir-se en les pràctiques educatives i en els recursos materials i personals. La mirada del mestre s'ha de centrar a buscar les habilitats, els coneixements i els interessos de cada alumne, juntament amb un coneixement profund del currículum, per tal de poder ajustar-ho a la diversitat de l'aula (Ainscow et al., 2001c;



Durán i Giné, 2017; Florian i Black-Hawkins, 2011). Per poder arribar a tot això, el mestre ha d'establir relacions a l'aula de qualitat, obertes i coherents amb els valors que les fonamenten, qualificades de relacions autèntiques per Ainscow et al. (2001c).

Aquest treball, però, és complex i necessita la col·laboració de tots. El mestre no està sol a l'aula, aïllat de la resta de l'equip docent, sinó que en tot l'equip humà del centre recau el desenvolupament de tot el procés que comporta el disseny i la preparació de materials i estratègies pedagògiques de l'aula. És important que la implicació del professorat sigui personal i moral, i que es faci una diversificació del treball pedagògic (Area i Escudero, 2000). No ens cal la figura de l'especialista que centra la seva preocupació en els alumnes amb disfuncions, sinó que l'objectiu del mestre i de l'especialista, en aquest cas, ha de ser aprofitar els coneixements i les experiències per poder portar a terme activitats que beneficiïn tota la classe. De manera similar, la funció del psicòleg no ha de ser la de realitzar tests per tal de classificar un alumne en concret, sinó que amb la seva formació pot dissenyar, adaptar i realitzar les accions que més ajudaran a tots els alumnes en aquesta aula inclusiva (Stainback i Stainback, 1999).

Davant de tot això, la formació del professorat representa un dels àmbits on cal posar-hi esforços i que ha de tenir en compte diversos plantejaments. I tal com suggereix Parrilla (2003), formar una nova identitat docent que sigui conscient que la seva tasca té repercussions pedagògiques, culturals, socials i morals. Seguint les indicacions de Duran i Giné (2017), uns quants elements es consideren com a essencials en aquesta formació.

En primer lloc, aquesta formació no pot ser individual i aïllada de cada professor, sinó que ha de ser compartida i que permeti el desenvolupament per una capacitació que afecti el desenvolupament del centre (Durán i Giné, 2017).

Altrament, es considera que un dels elements imprescindibles i que ha d'acompanyar en tot moment el professorat és el procés de reflexió-acció. La reflexió constant individual i en grup sobre la pràctica diària a l'aula, tenint en compte les investigacions en l'àmbit educatiu, sobresurt com un dels valors més significatius i amb efectes més ràpids i més directes a l'aula (Ainscow et al., 2001c; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Imbernón, 2010; Parrilla, 2004; Schon, 1992; Zabala, 2003).

La formació del professorat ha d'anar encaminada a promoure al màxim el progrés dels alumnes més enllà del que els seus coneixements previs o el seu entorn ens poguessin portar a determinar. Oferir, per tant, oportunitats d'aprenentatge a tots els seus alumnes (Fink i Stoll, 1992), en el benentès que tots els alumnes del grup classe són responsabilitat del professor tutor independentment de les característiques personals que tinguin, tenint en compte que aquesta tutoria pot ser compartida amb d'altres docents (Durán i Giné, 2017).

És fonamental també que el professorat tingui en compte tots els referents psicopedagògics per tal d'allunyar-se de la formació estrictament disciplinària (Imbernón, 2010).

Finalment, i com a conclusió, Echeita (2006), en el seu estudi i anàlisi sobre la formació del professorat que ha de transformar l'escola en inclusiva, proposa les competències que ha de tenir aquest professorat. Tal com defensen Durán i Giné (2017), per sobre de tot s'ha de sentir capaç i confiar que podrà portar a terme la seva tasca:

1. Tenir una actitud reflexiva i crítica, pròpia d'un intel·lectual compromès, tant enfront dels seus propis pensaments, emocions i pràctiques, com enfront de la realitat educativa i social.
2. Tenir curiositat i iniciativa per indagar i resoldre els seus dubtes i incerteses.
3. Saber buscar i recopilar informació rellevant sobre les dificultats o problemes amb què es trobi.
4. Ser estratègic, és a dir, ser capaç d'aplicar procediments sistemàtics i ordenats per analitzar la informació i prendre decisions.
5. Ser capaç de treballar col·laborativament i cooperativament amb altres, ja siguin companys o la resta de personal del centre o amb les famílies, en l'anàlisi de la pròpia realitat educativa i en la planificació, en el desenvolupament i l'avaluació de les iniciatives de millora que s'acordin.
6. Saber mantenir bones pautes de comunicació, de diàleg i d'escolta.
7. Saber demanar i oferir ajuda.
8. Mostrar empatia davant les necessitats i emocions dels altres.

9. Saber compartir i establir relacions de reciprocitat i de confiança amb els companys i els alumnes.
10. Assumir riscos i estar oberts al canvi.
11. Saber fixar-se fites per superar-se i voler seguir aprenent.

(Echeita, 2006, p. 144-145)

Ens remetem a Day (2007) per tal de donar suport a aquest professor per part de tota la institució, ja que necessitarà treballar dins la confiança basada en les relacions i cuidar la seva motivació i autoestima.

#### **1.2.4.4. EL CAMÍ CAP A LA INCLUSIÓ**

Els autors i defensors de l'escola inclusiva deixen clar, en tot moment, que és un procés que no té fi i que és de replantejament constant, marcat per un fort compromís de tota la comunitat educativa, com un viatge que no s'acaba (Ainscow, 2001b, 2005). Ens cal, doncs, fer una anàlisi profunda i buscar maneres de treballar a l'escola desenvolupant noves idees i buscant noves rutes cap a la inclusió (Ainscow i Booth, 2015; Slee, 2011).

Echeita (2006) ens presenta l'*Index for inclusion* (Ainscow, Black-Hawkins, Booth, Shaw i Vaughan, 2002) com la guia per implementar les noves idees i accions que han de transformar l'escola, partint de l'anàlisi de la seva pròpia pràctica per tal de millorar la participació i trobar què és el que dificulta el progrés de tots els seus membres.

En la nova revisió de l'*Index for inclusion* (Ainscow i Booth, 2015) els autors presenten el document com «un conjunt de materials de suport a l'autoavaluació de tots els aspectes d'un centre escolar, incloent-hi les activitats en l'esbarjo i a les aules, així com en les comunitats i en el context en què es troba» (p. 13). La proposta està basada en destriar, reflexionar i al final poder aplicar les accions que es deriven dels fonaments que determinen l'escola inclusiva. Es consideren com a prioritaris els punts següents:

- Posar els valors inclusius en acció.
- Mirar cada vida i cada mort amb igual valor.
- Reforçar el sentiment de pertinença en tots.

- Incrementar la participació dels estudiants en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, així com les relacions amb les comunitats locals.
- Reduir l'exclusió, la discriminació i les barreres per a l'aprenentatge i la participació.
- Reestructurar les cultures, les polítiques i les pràctiques per respondre a la diversitat dels alumnes que aprenen, de manera que igualment es valorin tots.
- Vincular l'educació a realitats locals i globals.
- Aprendre com s'han reduït les barreres per a l'aprenentatge i la participació d'alguns estudiants per tal que aquest coneixement beneficiï tots els estudiants.
- Mirar les diferències entre estudiants i entre adults com a recursos per a l'aprenentatge.
- Reconèixer el dret dels estudiants a una educació de qualitat en la seva localitat.
- Millorar els centres escolars, tant per al personal, els pares i tutors, com per als estudiants.
- Emfatitzar el procés de desenvolupament i millora de les comunitats escolars i els seus valors, tant com els seus assoliments.
- Fomentar relacions mútuament enriquidores entre els centres escolars i les comunitats de l'entorn.
- Reconèixer que la inclusió en l'educació és un aspecte de la inclusió en la societat.

(Ainscow i Booth, 2015, p. 15)

Durán, Echeita, Giné i altres autors (2013) mostren el seu convenciment que el seguiment d'aquest índex suposa aplanar el camí per aconseguir una escola per a tots i totes.

L'agenda que presenta Slee (2011) s'inscriu totalment en aquest escenari i defensa que per reconstruir l'escola ha de ser col·lectiva i ha d'incloure unes tasques clau:

restauradora, analítica, política, educació i valor. Incidint en la seva profunditat i sinceritat envers les concepcions i les accions que es realitzen.

L'*Index for inclusion* posa l'èmfasi a animar i ajudar a tota la comunitat educativa per tal de millorar el seu centre, però sempre tenint com a suport les administracions i les polítiques responsables de l'educació per tal que no posin traves sinó que realment facilitin el procés i defineixin línies clares al respecte (Allan i Slee, 2001). El document organitza la tasca de reflexió i anàlisi definint tres dimensions que estructurin el pla de millora, de les quals es desprenen uns indicadors que concentren les àrees que es volen canviar i, finalment, unes preguntes que donen suport a una revisió més detallada, per tal que sorgeixin les qüestions i els reptes que han de ser abordats.

### **Dimensió A. Crear cultures inclusives**

A1 Construir la comunitat

A2 Establir valors inclusius

### **Dimensió B. Establir polítiques inclusives**

B1 Desenvolupar un centre escolar per a tothom

B2 Organitzar el suport a la diversitat

### **Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives**

C1 Construir un currículum per a tothom

C2 Orquestrar l'aprenentatge

Els canvis i les modificacions s'han de tractar i negociar per part de totes les persones que formen part de la comunitat educativa. La inclusió dona veu a tothom i desfà les barreres que impedeixen la participació, sense perdre mai de vista que l'exclusió ha de ser eliminada en totes les seves manifestacions (Echeita, 2006; Slee, 2011). Una escola inclusiva és possible amb una organització, planificació educativa, polítiques i lideratges que atenen la diversitat dels estudiants (Ainscow, Dyson i Weyner, 2013).

Per tal de facilitar la feina als centres l'*Index for inclusion* suggereix diferents fases per revisar la situació del centre i poder passar a l'acció:

- Fase 1. Començar
- Fase 2. Descobrir junts
- Fase 3. Elaborar un pla
- Fase 4. Passar a l'acció
- Fase 5. Revisar els avenços

Tanmateix, aquesta millora, que partirà de la reflexió i de l'acció cooperativa entre adults i estudiants, ha de comptar amb suficient marge de llibertat i autonomia dels docents per tal d'anar-se adaptant a la pauta que hauran pactat i que s'haurà de seguir; alhora que també podran escollir entre diferents opcions les metodologies o estratègies en les quals se sentin més còmodes (Moriña i Parrilla, 2006). Al mateix temps que es necessitarà i caldrà acceptar professionals amb capacitat per assessorar els centres en la seva consecució (Echeita, 2006). Sense perdre mai la finalitat que mou tot aquest canvi, que és millorar la qualitat de l'ensenyament-aprenentatge per a tots els alumnes (Moriña i Parrilla, 2006).

## **1.3. PRÀCTIQUES INCLUSIVES EN EDUCACIÓ MUSICAL**

En aquesta secció trobem definides les competències que ha de posseir un mestre de música per a l'aula inclusiva, atès que en el moment de l'anàlisi de la recerca serà un dels indicadors fonamentals a tenir en compte. També s'exposen diversos exemples de pràctiques inclusives que celebren la diferència i promouen l'ensenyament-aprenentatge inclusiu musical.

### **1.3.1. COMPETÈNCIES DEL DOCENT DE MÚSICA**

En l'apartat de competències del professorat (1.2.4.3) s'han definit les competències del professorat per a una educació inclusiva. Aquest punt que s'enceta ara especifica les del docent de música partint d'un perfil de professor que es diferencia, per sobre de tot, d'un model tradicional, ja que la seva tasca es fonamenta en la reflexió sobre la pràctica i alhora amb clara consciència de compromís social (Carbajo, 2010; Marcelo, 1994). Un docent que vol millorar i conèixer bones pràctiques per aplicar propostes innovadores (Alsina, De las Cuevas, Flores, Galán et al., 2010).

En aquesta mateixa direcció s'encaminen els estudis de Ballantyne i Mills (2008), enfocats a explorar el paper de l'ensenyament en la promoció de pràctiques socialment justes i inclusives en l'educació musical, i determinen que l'entesa dels mestres sobre la seva comprensió del que constitueix ser inclusiu en l'aula de música ha estat influïda per les seves percepcions, tant de la universitat com de les experiències escolars. Les seves conclusions són que cal buscar totes les formes possibles per aconseguir que els futurs mestres tinguin una visió reconeguda de la justícia social i s'hi comprometin.

Aquest professor de música que analitza els processos d'ensenyament-aprenentatge vinculats a l'entorn i que incorpora a les seves pràctiques educatives musicals objectius adequats al seu alumnat, de qui coneix la realitat social i el condicionament del seu

context i que el respecta, sembla una via directa a apropar-se d'una manera natural al món de l'escola inclusiva.

Plantejant un aspecte important i bàsic del docent de música, com és la seva preparació musical, es constata que el sistema educatiu musical actual no té ben resolt com ha d'encarar la preparació musical d'un futur mestre de música, que ha de tenir coneixements instrumentals, vocals, de direcció musical, d'història de la música, entre d'altres, però que a la vegada ha de tractar i conèixer en profunditat aspectes didàctics i pedagògics (Vilar Monmany, 2003; Gómez Alemany i Vilar Monmany, 2005; Carbajo, 2010).

Subratllem, també, un altre debat compartit per molts països europeus, que gira entorn de la figura del mestre generalista que imparteix la música enfront del mestre especialista (Carbajo, 2010; Elliot, 1995; López de la Calle, 2008; Vilar, 2003). La nostra legislació ha optat per diferenciar aquesta figura depenent de l'etapa educativa. El mestre generalista amb els més petits, i continuant amb més especialització a primària i secundària.

Les deu competències que proposa i descriu Perrenoud (2004a), després d'una anàlisi amb profunditat de la realitat educativa i social, són en definitiva les que ens guien per les del docent de música. Per poder-les assolir és del tot imprescindible que el mestre sigui un apassionat de la seva feina i de la música, i que sigui conscient que la càrrega emocional que transmet la música la converteix en una disciplina especial i molt potent que la diferencia de qualsevol altra, ja que porta implícita l'expressió de sentiments i que pot comportar lligams comunicatius amb els alumnes. El professor ha de ser capaç de transmetre aquest enamorament per la música, aquest és un dels primers requisits per incentivar els seus estudiants. Un mestre apassionat, que se sent feliç amb la seva tasca educativa i que troba sentit a la seva feina (Hargreaves, 1998; Marchesi, 2007a; Sanuy, 2007). «Las emociones son el centro de la enseñanza y la buena enseñanza está cargada con emociones positivas» (Hargreaves, 1998, p. 835). Les bones pràctiques educatives musicals sempre han de ser realitzades dins d'un entorn d'emocions positives, i que quan es canti, es balli i s'escolti es visquin aquests sentiments. És un bon escenari per establir complicitats amb els alumnes i formar o refermar els vincles basats en l'afectivitat.



D'aquesta manera, el docent pot conèixer els seus alumnes i pot potenciar les seves possibilitats, fomentar-los l'interès i col·laborar positivament en la seva autoestima (Coll et al., 2007; Zaragoza, 2000).

La realitat diversa i multicultural de les aules ofereix al professorat nous reptes de gestió i pràctiques d'ensenyament-aprenentatge. Els docents han d'estar preparats per saber obrir el món musical més enllà de la música occidental, respectant i valorant les diverses manifestacions sonores (Laucirica, 2000). És en aquest marc on el mestre de música pot esdevenir un bon agent que faci de pont cultural i que tingui en compte els múltiples contextos culturals musicals dels estudiants (Butler, Lind i McKoy, 2007; Luque, 2015; Oliveira, 2005). El treball dels diferents entorns culturals i socials relacionats amb la música implica trobades musicals significatives entre l'estudiant i la música en un ambient de respecte, positiu, amb intenció emotiva. La gestió de tot això, i, partint que la majoria d'accions que es desenvolupen a l'aula de música són en grup, es demana a un mestre que faci sentir a tothom orgullós de la seva cultura alhora que sàpiga entusiasmar i liderar un grup i, per descomptat, que tingui bones habilitats comunicatives, «saber comunicar és sinònim de saber motivar i ser líder» (Carbajo, 2010, p. 248).

En darrer terme, i no per això menys important, ans al contrari, cal remarcar que la formació d'aquest mestre de música basada en els principis del constructivisme és un concepte defensat per molts autors en els seus estudis i considerat com la millor aportació per a la millora de les pràctiques musicals, com també la manera de poder arribar al progrés de tots els estudiants (Cook, Fry, Konopak i Moore i Smagorinsky, 2000; Wiggins, 2007). Aquesta idea és la que fonamentarà bona part de l'anàlisi de la nostra investigació.

### **1.3.2. EXEMPLES DE PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS INCLUSIVES**

Els diferents estudis i experiències que analitzen les pràctiques educatives musicals inclusives es realitzen en contextos molt diversos. Els enfocaments també divergeixen,

determinats pels objectius que es persegueixen, els precedents de cada cas i també el marc on estan situats. Malgrat tot, es constata que les conclusions són totes molt properes i que assenyalen els mestres com a figures cabdals, així com la seva capacitat de connectar, gràcies a la música, amb els estudiants i fer-ne la finalitat del seu aprenentatge. Els estudis de Lubet (2009) posen en relleu els problemes històrics sobre la inclusió de persones i les necessitats de suport educatiu.

És molt interessant el treball de Burnard, Dillon, Rusinek i Saether (2008) en què comparen professors de música de diferents països. L'estudi se centra en com realitzen les seves activitats musicals a l'aula, de manera que obtenen resultats equivalents tot i que cada professor desenvolupa la seva tasca amb estratègies molt diferents. Destaquen el compromís de tots els docents en l'aprenentatge a través de l'experiència musical, i de promoure la relació entre alumnes dins i fora de l'aula, de manera que es connecta amb tot l'entorn de dins i fora de l'escola fent que els estudiants valorin el seu propi context. El mestre reconeix el potencial intrínsec de la música i el valor de la seva comunitat i el significat social. Subratllen les qualitats dels docents, capaços de generar una relació de respecte i d'humanitat, refermades per les propietats inherents de la música, emmarcades en una claredat i consistència de la gestió musical de l'aula. I, sobretot, l'evidència de les habilitats del mestre per motivar la participació i que l'activitat musical sigui significativa pels estudiants.

En les investigacions de Burnard (2008) hi estan implicats tres professors de música de secundària compromesos en la millora de l'acció educativa i que treballen en ambients desfavorits. Les conclusions són diverses i ens acosten, clarament, als condicionants de l'escola inclusiva i s'emmarquen en el paradigma constructivista. Els professors parteixen de les seves reflexions sobre pedagogies destinades a promoure la inclusió amb un profund compromís per satisfer les necessitats musicals dels alumnes i veure oportunitats d'aprendre en la diversitat. Creure en l'alumne i manifestar les seves altes expectatives envers les seves capacitats, respectar l'alumne per sobre de tot, fins i tot amb els nois i noies més desafiadors, i promoure les relacions socials i col·laboratives són les concepcions que es desprenen de tots tres docents. Subratllen valer-se de l'empatia musical com a impulsora de la motivació de l'alumne i desenvolupar el currículum musical partint de les coneixences i preferències dels joves, escoltar els

alumnes i superar els prejudicis musicals. Consideren cabdal, també, que l'aprenentatge de la música es faci des d'una postura positiva, flexible i encoratjadora, que sigui una pràctica totalment significativa i, si pot ser, compartida dins i fora de l'escola. Veuen com a prioritari que l'alumne obli la seva reputació negativa i rebi el reconeixement i la confiança en la seva pràctica per part del professor i l'entorn. Els professors destaquen la reflexió i l'anàlisi constant de la seva pràctica per intentar ser més conscients de les limitacions incrustades en les seves formes de treball i de les relacions socials a l'aula, i esdevenir mentors d'aprenentatge, així com utilitzar tots els recursos afins als joves i la participació en projectes musicals d'alt nivell que surten de les limitacions de l'edifici escolar.

Seguint la mateixa línia, l'estudi de Hammel (2004) suggereix tècniques per aconseguir èxit en les pràctiques inclusives de música, tenint en compte tot l'alumnat, tingui o no tingui algun tipus de discapacitat. Ressalta que en el procés d'inclusió són imprescindibles algunes estratègies com les que es descriuen a continuació:

- Cal conèixer els estudiants, i així poder planificar amb anticipació, i saber les necessitats de cada estudiant.
- S'ha de crear un entorn gens restrictiu per donar cabuda a tothom.
- La gestió a l'aula del professor ha de comptar en la diversitat de l'alumnat, en tots els seus àmbits, també en el conductual, acceptant-lo com una discapacitat identificada.
- Cal assegurar-se que tots els estudiants saben que tenen valor per ells mateixos.
- Ser flexible i modificar les expectatives de l'aula quan sigui necessari per ajudar tots els estudiants a tenir èxit.
- Cal evitar les lluites de poder amb els estudiants.
- Ser positiu sempre que sigui possible i reforçar els comportaments.

És molt destacable la recerca en música i multiculturalitat (Butler et al, 2007; Jorgensen, 1998; Luque, 2015; Oliveira, 2005) on es prioritza el valor musical cultural de cada persona, cabdal per a la identitat i el desenvolupament integral dels estudiants, i la manera com el docent de música utilitza aquest saber en pro dels vincles culturals i inclusius.

Altres estudis dirigeixen les seves investigacions fent un gir als objectius. En aquests casos, la música esdevé l'estratègia per incloure tots els estudiants al grup classe i per ajudar als processos d'ensenyament-aprenentatge d'altres matèries educatives. Draper i Jellison (2015) afirmen que les intervencions musicals en aules d'educació infantil inclusives afecten positivament els resultats de lectura i alfabetització per infants amb discapacitat o sense. Però, alhora, detecten que només el 61% dels infants amb discapacitat tenen una valoració satisfactòria en l'assignatura de música, i alerten que els professors necessiten més formació i estratègies per tal que tots els infants puguin tenir un aprenentatge i una vivència musical significativa. Exemples de com la música ajuda infants amb autisme a millorar la comunicació i com pot ser una eina per afavorir el desenvolupament humà en tots els aspectes —cognitius, motors, socials i emocionals— els trobem en els estudis de Staum (s. d.). Partint d'aquí, Sze i Yu (2004) en els seus treballs elaboren una llista de pràctiques musicals en grup per tal de millorar diversos àmbits del desenvolupament de les persones que estan afectades per diferents discapacitats (en la parla i el llenguatge, cognitiva, d'aprenentatge), i diferents trastorns (d'atenció, hiperactius, emocionals i conductuals). Avalen aquests resultats els treballs d'Heikkila i Knight (2012), que afirmen que l'educador de música pot tenir un paper especialment útil per ajudar els estudiants amb dislèxia, a la vegada que ofereixen estratègies i activitats melòdiques i rítmiques en les classes generals de música inclusiva. El potencial de la música per treballar l'empatia amb el grup classe el demostren Burnard, Cross i Rabinowitch (2013) en afirmar en les seves conclusions que gràcies a les pràctiques musicals amb alumnes de primària —focalitzant aquestes pràctiques en la interacció del grup musical amb dinàmiques afectives, intercanvi de continguts, jocs de moviment, etc.— aconsegueixen promoure l'empatia en el grup a part de compartir el plaer de la música i de les seves contribucions en els camps de les matemàtiques i de la llengua.

## **1.4. MILLORA DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS INCLUSIVES**

La nostra escola acull infants i joves de totes les condicions socials, culturals i cognitives, físiques, etc., i per a la majoria «la escuela es el único lugar donde todos los niños tienen la oportunidad de recibir educación musical» (Mehlig, 1997, p. 94).

Conèixer de quina manera és possible que tots els infants i tots els joves que assisteixen diàriament a les nostres aules puguin aprendre música, fer-ho junts i sense cap tipus d'exclusió és el sentit d'aquesta recerca. Melgarejo (2013), estudiós del sistema educatiu finlandès, explica que la transformació de l'escola per tal de millorar l'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat rau, entre altres factors que fan referència a la política administrativa i a l'organització del sistema i del currículum educatiu, en la sensibilitat social i humana del docent. Aquest docent preocupat per l'avenç de cada un dels seus alumnes necessitarà tot el seu entorn educatiu per poder portar a terme aquesta tasca de com desenvolupar la seva feina a l'aula.

En aquest capítol es defineixen les concepcions constructivistes dels mestres centrades en l'àrea de música, els criteris que han d'avaluar una escola inclusiva per tal que l'aula de música esdevingui també inclusiva, i es finalitza amb un apartat que explicita com el suport entre docents és una bona estratègia per a la millora de les pràctiques educatives musicals inclusives.

### **1.4.1. CONCEPCIONS DE L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DEL DOCENT DE L'ÀREA DE MÚSICA EN EDUCACIÓ INCLUSIVA**

La idea que l'ensenyament-aprenentatge és una tasca difícil i que els professors tenen un gran repte davant seu no és cap novetat (Coll et al., 2007). Creure que quan el mestre enceta la classe, tot l'alumnat, amb tota la seva diversitat, estarà a punt i amb ganes d'aprendre, tenint en compte tot el que això significa, és un supòsit que no ajuda a avançar en el món educatiu. No totes les persones estem igual de predisposades a la concentració necessària per pensar i aprendre tot el que se'ns demana a l'escola.

Willingham (2011) va més enllà i afirma que: «Los seres humanos son curiosos por naturaleza pero no están bien dotados para la reflexión: si no se dan las condiciones cognitivas adecuadas, evitamos reflexionar» (p. 18).

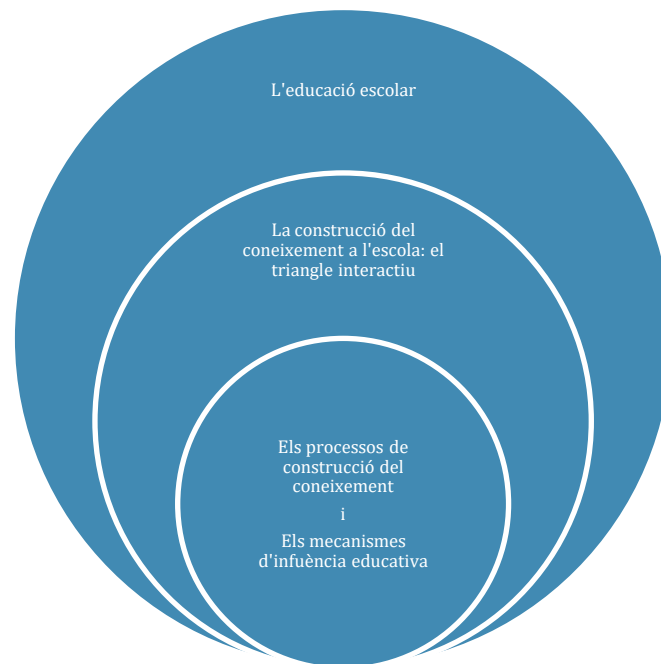
Durant el segle XX aquesta necessitat d'atendre tots els alumnes ha propiciat recerques sobre com dur-ho a terme que podem englobar en cinc plantejaments (Coll, 2007):

1. L'estratègia selectiva: respon a una concepció estàtica de les capacitats dels alumnes i que selecciona els qui poden tenir un ensenyament "normalitzat" i els que no tenen capacitat ni prou coneixements i que, per tant, els cal una atenció més individualitzada i cal separar-los de la resta dels estudiants.
2. L'estratègia d'adaptació d'objectius: segueix la mateixa idea de l'anterior, que no tots els estudiants poden arribar a tots els aprenentatges, però la diferència és que proposa diferents objectius i continguts en funció de les seves capacitats, procés que deriva a dirigir l'alumne cap a un itinerari o un altre, de manera que els impedeix l'accés a altres itineraris i condiona el seu futur laboral.
3. L'estratègia temporal: suposa dos elements importants. Un d'ells és que la diferència entre l'aprenentatge dels alumnes és el ritme i la rapidesa amb què aprenen. L'altre és que hi ha matèries imprescindibles que han d'arribar a tots, de manera que l'estudiant haurà de romandre en el sistema educatiu fins que ho assoleixi, fet que es tradueix en repeticions de curs que suposen que la majoria de les vegades es torna a repetir el mateix de la mateixa manera.
4. L'estratègia de neutralització o compensació: s'orienta a tractar les dificultats i les barreres que obstaculitzen l'aprenentatge d'alguns estudiants, a causa que presenten discapacitats físiques o pertanyen a ambients desfavorits o a entorns socials i culturals molt allunyats del sistema educatiu, a l'inici o complementant el procés d'ensenyament-aprenentatge per tal de garantir a tot l'alumnat els coneixements comuns. Aquesta estratègia parteix del fet que aquestes diferències sobre l'aprenentatge són variables, i proposa l'adequació a les característiques personals de l'alumne. Tot i que només s'adequa a estudiants que presenten dificultats i que és un treball paral·lel al que es realitza a l'aula amb tot el grup.

5. L'estratègia d'adaptació de les formes i metodologies d'ensenyament: segueix la línia de l'anterior però ofereix l'adaptació a tots els estudiants i a totes les activitats escolars. L'acció educativa variarà i s'adaptarà depenent de les característiques individuals del grup d'alumnes a qui es dirigeix, per tant, el disseny, la planificació i la pràctica de les activitats es formularan partint de les necessitats de tots els estudiants de l'aula.

Actualment l'enfocament constructivista és un dels més acceptats en el camp de la psicologia de l'educació, ja que engloba l'atenció a la diversitat i les estratègies adaptatives que disposen d'un marc referencial on desenvolupar-se. En aquest estudi partirem d'aquesta concepció per analitzar les concepcions i els professors i valorar la posició inclusiva. «Els principis constructivistes ajuden a comprendre i explicar millor els processos educatius, i estan fonamentats i justifiquen les diferents propostes de tot l'entorn del món educatiu» (Coll, Marchesi i Palacios, 1992, p. 56). Aprendre és el resultat d'un complex procés cognitiu situat i influenciat pel context social i cultural. La manera com es construeixen significats vindrà determinada per molts factors: els intrapsicològics de cada persona, els seus coneixements previs, la interacció social cultural, entre d'altres; però també de com els docents plantegen i gestionen la seva activitat educativa (Coll, Marchesi i Palacios, 2008; Pozo, 1994; Willingham, 2011). Seguint els principis constructivistes, l'aula de música es converteix en un lloc social on els estudiants aprenen junts, els uns dels altres, partint cadascú del seu propi coneixement d'una manera col·laborativa i per uns objectius comuns, a la vegada que proporciona nous sabers als estudiants per tal de vincular-los o utilitzar-los en altres contextos i situacions (Scott, 2006; Shively, 1995).

El següent quadre, on hi ha una integració jeràrquica de diferents conceptes, ens explica i estructura els principis bàsics de la concepció constructivista.



Quadre núm. 1

**L'educació escolar** definida per:

- La naturalesa social i la funció socialitzadora de l'educació escolar.
- L'educació escolar i els processos de socialització i construcció de la identitat personal.
- Activitat constructiva, socialització i individualització.

**La construcció del coneixement a l'escola: el triangle interactiu** que conté els elements:

- El paper mediador de l'activitat mental constructiva de l'alumne.
- Els continguts escolars: sabers preexistents socialment construïts i culturalment organitzats.
- El paper del professor: guiar i orientar l'activitat mental constructiva dels alumnes cap a l'assimilació significativa dels continguts escolars.

**Els processos de construcció del coneixement** explicats en:



- Els processos de construcció de significats i d'atribució de sentit a les experiències i continguts escolars.
- La revisió, modificació i construcció d'esquemes de coneixement.

**Els mecanismes d'influència educativa** concretats en:

- La influència educativa del professor i l'ajust de l'ajuda pedagògica.
- La influència educativa dels companys.
- La influència educativa de la institució escolar.

(Coll, Marchesi, Palacios, 2008, p. 174)

El triangle interactiu que contempla les relacions que s'estableixen entre professor-alumnes i continguts es manifesta com el focus de l'ensenyament-aprenentatge a l'aula. «La clau dels processos d'ensenyament-aprenentatge és en la interacció dels tres elements que s'ajusten al triangle interactiu» (Coll, Marchesi, Palacios, 2008, p. 373).

Avui es tenen evidències que es va avançant en les concepcions del professorat pel que fa a la inclusivitat a l'aula de música. El treball de Webster (2011) aporta molta informació sobre el camp del constructivisme i l'ensenyament-aprenentatge de la música. Resumeix moltes de les experiències en educació musical dins un marc constructivista. El constructivisme sembla ser l'aposta més important en educació, representa una de les grans idees per fer avançar el món educatiu i mostra la clau per a l'aprenentatge profund de la música (Hoover, 1996; Scott, 2006). Tot i que fan falta més investigacions al voltant del tema, Webster explicita, en el seu estudi, alguns dels beneficis d'aquest enfocament:

- Els infants semblen gaudir de l'aprenentatge mitjançant la participació activa musical.
- Es demostra un aprenentatge musical millor.
- Els professors semblen tenir èxit amb estratègies que fomenten una implicació de l'estudiant.
- Els estudiants veuen que el treball escolar és més autèntic i més arrelat en les expectatives laborals reals.

- Els estudiants estan motivats perquè es troben en un ambient més segur.
- El constructivisme promou les habilitats socials i de comunicació a mesura que els estudiants aprenen a negociar amb els altres.

(Webster, 2011, p. 71)

A l'Amèrica del Nord destaquen els estudis sobre el constructivisme i l'ensenyament-aprenentatge de la música de Wiggins (2001), que proposa recursos i solucions de problemes de l'aprenentatge de la música de tot tipus d'acord amb l'aplicació d'idees constructivistes. Wiggins utilitza la seva llarga experiència de docent amb infants i fonamenta les seves pràctiques en el constructivisme social. Aquest mateix autor (Wiggins, 2007) recalca que on s'han de posar els esforços és en la formació del docent de música per poder gestionar aquesta aula de música.

A continuació s'identificaran els factors i processos implicats en l'ensenyament-aprenentatge escolar des de la concepció constructivista (Coll, Marchesi i Palacios, 2008)

I. Factors de caràcter intrapsicològic:

a) Cognitius: esquemes mentals (coneixements previs), intel·ligència, estratègies d'aprenentatge i capacitat metacognitiva.

b) Afectius, emocionals, motivacionals i relacionals: motivació, sistema del jo (autoconcepte, autoestima i jo possibles), patrons atribuïbles, representacions mútues, expectatives mútues.

II. Factors de caire interpsicològic:

a) Mecanismes d'influència educativa entre professor i alumne.

b) Mecanismes d'influència educativa entre alumnes.

**I. FACTORS DE CARÀCTER INTRAPSICOLÒGIC**

**a) COGNITIUS. Esquemes mentals, intel·ligència, estratègies d'aprenentatge i capacitat metacognitiva.**

Des de la perspectiva del processament de la informació, la capacitat d'aprenentatge ve determinada per les relacions entre diferents factors, de manera que es refusa la idea que la intel·ligència comporta capacitat d'aprenentatge i, en conseqüència, determina el rendiment escolar. Els plantejaments de la perspectiva de processament de la informació ofereixen elements rellevants per les intervencions educatives, com poden ser: tenir en compte els coneixements previs dels alumnes, en relació amb els dominis específics, les estratègies d'aprenentatge de què disposen i les seves capacitats metacognitives (Coll i Onrubia, 2008). La visió pluralista de la intel·ligència desenvolupada per Gardner (1998) contribueix a deixar enrere la creença que l'ensenyament-aprenentatge és uniforme i dona l'alternativa d'un ensenyament-aprenentatge basat en la diversitat de les persones i que adapta les pràctiques educatives a la idiosincràsia de cada estudiant.

Assumint la metacognició com un dels eixos de la capacitat cognitiva de la persona, el mestre esdevé essencial a l'hora de guiar i ajudar a pautar la reflexió de l'estudiant sobre el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge (Castelló, Monereo i Pozo, 2001); quin nivell de comprensió ha adquirit, quins continguts ha aconseguit i com ha de procedir. Un exemple d'un treball important sobre autoregulació i metacognició el trobem en l'estudi sobre notació musical de Carroll (2007) en què els infants amb les seves pròpies explicacions verbals a altres companys clarificaven i milloraven tot el que havien treballat i après sobre la música i també sobre l'apropiació de les convencions culturals de l'escriptura i de les seves sensibilitats estètiques.

Un dels aspectes amb més èmfasi dins aquest paradigma constructivista és el de l'aprenentatge significatiu proclamat i revisat per Ausubel i els seus col·laboradors (Ausubel, Hanesian i Novack, 1983). Aquest és totalment contrari a l'aprenentatge repetitiu, ja que el significatiu es basa en les relacions dels coneixements previs de l'alumne amb els nous continguts. L'alumne construeix o reconstrueix un significat a partir del que ja ha pogut construir anteriorment. La feina del docent és activar el que l'alumne sap a partir de diferents estratègies i facilitar els ponts amb el nou contingut. Evidentment que tot això anirà acompanyat de tots els factors que estan implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge, però aquest desenvolupament sempre ha de comptar d'on parteix l'alumne (Coll et al., 2008). El docent ha de tenir en compte aquestes relacions a l'hora de presentar el nou coneixement seguint una estructura

lògica i ben organitzada per arribar a modificar i incorporar el nou coneixement. Zaragoza (2009) proposa un aprenentatge musical significatiu que tingui sentit per a l'alumne dins i fora de l'aula, que se'n pugui servir i que estigui relacionat amb les seves implicacions pràctiques. Jones (2009) presenta la utilitat que el nou coneixement aporta a l'alumne com un dels elements fonamentals en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Barron (2007), en l'ensenyament de jazz, fa participar els estudiants d'experiències autèntiques relacionades amb cançons de l'àmbit familiar unint els interessos dels alumnes i executant les seves improvisacions musicals. Broomhead (2005) en l'estudi sobre l'expressivitat musical demostra com un bon aprenentatge significatiu es pot extrapolar i solucionar altres problemes musicals.

Interessa la descripció de Zaragoza (2009) de l'ensenyament expositiu actiu en les classes de música, ja que exemplifica els principis que s'acaben d'esmentar. Per tal que el coneixement musical sigui significatiu (significació lògica, psicològica i disposició per aprendre) defineix els tres tipus de continguts: factuais, conceptuals i procedimentals, i ho acompanya amb les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de cada contingut:

- Factual: vinculat als coneixements previs.
- Conceptual: connexió amb els coneixements previs, assimilació i acomodació de les noves estructures de coneixement.
- Procedimental: connexió amb els coneixements procedimentals ja adquirits i reflexió sobre com s'habilita el coneixement.

També explica l'ensenyament pel descobriment guiat que consisteix en:

- Factual: recuperació conscient de la informació prèvia i recerca de fonts d'informació.
- Conceptual: conceptualització autònoma amb demanda d'ajuda si es considera necessari.
- Procedimental: accions heurístiques i reflexives per trobar els procediments més útils, i reflexions sobre les estratègies en joc.

Ens interessa també la descripció de Barniol (1999) sobre quines característiques han de tenir les activitats musicals a l'aula d'infantil i primària, com poden ser:

- Ha de ser una activitat lúdica, que involucri els estudiants tant físicament, com psíquicament i socialment.

- Necessitat d'una activitat constant.
- Presència de la comunicació no verbal.
- Visualització dels guanys i dels errors de forma directa.
- Atenció constant.

## **b) AFECTIUS, EMOCIONALS, MOTIVACIONALS I RELACIONALS**

### **- Motivació**

La manera com cada alumne afronta el seu aprenentatge està influenciat per les relacions entre els aspectes cognitius, els afectius i relacionals de cada persona. La motivació intrínseca és fonamental per aprendre i depèn de molts factors; l'autoconcepte i les representacions mútues juntament amb les expectatives i atribucions que cada persona té determinen bona part d'aquest procés (Andrade, Belcaid, Castillo, Centeno, et al, 2013; Solé, 2007). L'objectiu que es persegueix i d'acord amb Csikszentmihalyi (2000; 2003) és el d'aconseguir la motivació necessària per portar a terme la tasca i alhora gaudir de l'aprenentatge.

Respecte a la motivació, es pot afirmar que si l'alumne es troba o no motivat no depèn només d'ell mateix (Solé, 2007). Tapia (2005) descriu detalladament en què consisteix la motivació intrínseca i les maneres com el docent pot activar-la en els seus alumnes. És una tasca delicada que requereix molt coneixement de l'alumne, ja que l'equilibri personal i emocional de l'estudiant serà un dels principals aspectes que caldrà tenir en compte (Solé, 2007). Tapia (2005) explica com és de primordial per a l'estudiant sentir-se capaç de realitzar la tasca proposada, a la vegada que veu que pot augmentar les seves capacitats. «No hi ha cap nen que vulgui aprendre allò que li costa molt assimilar» (Savater, 1997, p. 89). La tolerància a l'error és fonamental per portar a terme les tasques d'ensenyament-aprenentatge i l'estudiant n'ha de ser conscient, ja que això augmenta la seva capacitat creativa (Gardner, 1999). Gràcies a posar en marxa totes aquestes tècniques per part del professor, l'estudiant s'esforça per arribar a la meta que es busca. Tanmateix, el significat i la funcionalitat de la tasca també és un dels punts imprescindibles per tal que la motivació sigui intrínseca, i això ens remet al concepte de l'aprenentatge significatiu.

Bakker (2005) defensa que la motivació per realitzar la feina es troba buscant l'equilibri entre el que l'estudiant pot fer i el repte que se li proposa, acompanyat de l'ajuda ajustada i del suport entre la resta d'estudiants. Diferents estudis (Burnard, 2008; Rabinowitch, 2013) demostren com la pràctica musical en si mateixa, centrant els exercicis musicals en la interacció grupal i amb la intervenció molt acurada dels docents, que promouen el respecte a tots nivells, pot aconseguir millorar la motivació de l'alumne cap a diferents aprenentatges i promoure l'empatia en el grup. Una tendència molt emprada és buscar la motivació de l'estudiant utilitzant eines properes als nois i noies, com la utilització de dispositius mòbils (Denis i Jouvelot, 2005).

Analitzant aquestes pràctiques musicals exitoses pel que fa a la motivació de l'alumne i en conseqüència al seu esforç i ganes d'aprendre, s'evidencia que el treball del professor és determinant per aconseguir-ho. Les altes expectatives que el docent té dels seus estudiants i el fet que els les verbalitza, el respecte pels seus coneixements previs, el seu suport, i el reconeixement al treball que realitzen són essencials per despertar l'interès per les activitats musicals. La confiança, el reconeixement de l'alumne i al seu treball influeixen en la seva autoestima, que esdevé essencial en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Ens interessa destacar el concepte de les relacions autèntiques (Ainscow et al., 2001c), que són les que el mestre ha d'establir a l'aula i que es basen en la qualitat, obertura i congruència de les relacions existents a la classe.

L'atenció que el docent proporciona a cada un dels seus alumnes, l'ajuda que els ofereix per tal que puguin gaudir de les activitats musicals porta els alumnes a un alt nivell de motivació (Arriaga i Madariaga, 2011).

La concepció que el professor té dels seus alumnes i que els transmet amb les seves verbalitzacions i fets determina, davant de l'alumne i de la resta del grup, la visió que l'estudiant pot arribar a tenir d'ell mateix i del que el professor n'espera (Solé, 1997). En aquesta línia, Lim (2005), en la seva recerca sobre les influències socioculturals i musicals en la construcció infantil del coneixement musical, va trobar que els professors i les seves estratègies van ajudar en gran mesura a la construcció del coneixement musical. Loren (2003) investiga en el seu treball com afecta en tot això l'empoderament dels estudiants en la motivació, la participació amb suggeriments que els estudiants ofereixen per fer

que l'obra musical sigui interessant, i el paper del professor. La base teòrica d'aquest estudi va ser el constructivisme social. La valoració és molt bona, tot i que destaca que sempre hi haurà estudiants que necessitaran més acompanyament per part del docent:

Fins i tot quan els nens tenien l'oportunitat de donar forma a activitats d'aprenentatge d'acord amb els seus interessos, els aprenents motivats intrínsecament no eren un resultat garantit. Uns quants alumnes encara necessitaven la intervenció docent per recordar-los les expectatives d'aprenentatge que acompanyaven la recerca dels seus interessos (Loren, 2003, p. 193).

Seguint aquest raonament, les estratègies motivadores a l'aula esdevenen imprescindibles en el procés de desenvolupament de l'estudiant. Que la tasca proposada generi interès a l'alumne és una de les fites a aconseguir. Els experts recomanen una agrupació de sis dimensions que el docent ha de tenir en compte per crear un clima motivador i de treball a l'aula. L'acrònim de TARGET (en anglès significa objectiu, fita), recull aquestes dimensions (Epstein, 1990): tasca, autoritat, recompensa, grups, avaluació i temps.

Descriurem ara cada una d'aquestes dimensions seguint les directrius d'Alonso i Montero (2008).

Pel que fa a la tasca, cal que el docent la plantegi contextualitzada i de manera multidimensional per tal que tots els estudiants puguin sentir-se capaços de realitzar-la, alhora que la presenta de manera que desperti interès en els estudiants.

L'autoritat del mestre no pot ser imposada, sinó que ha de ser col·laboradora, ja que acompanyen i pacten amb l'alumne.

El valor del reconeixement es transmet a partir del l'elogi del progrés personal, tenint en compte que l'error forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge. És millor celebrar l'esforç i la feina feta per l'estudiant en privat per tal d'evitar competicions dins l'aula.

La construcció del coneixement en grup és un aspecte essencial dins el tema que ens ocupa i es tractarà més àmpliament en un apartat més endavant.

L'avaluació va unida a l'ensenyament-aprenentatge. És un element integrant de tot el procés educatiu, no ha de consistir, en cap cas, en una activitat diferenciada de les d'ensenyament-aprenentatge. L'avaluació va associada als objectius educatius que es persegueixen i que han de ser definits de manera molt clara, i mai no pot confondre's amb una mesura dels treballs dels estudiants. L'avaluació ha de ser concebuda com una eina d'ajuda en el procés d'ensenyament-aprenentatge. La comunicació d'aquesta avaluació mereix posar en relleu què i per què es comunica i prendre les decisions oportunes en cada cas per tal de no interferir en la motivació dels estudiants (Coll i Solé, 2008).

El temps per realitzar la tasca és un element que no pot condicionar el rendiment de l'alumne i cal evitar que li generi tensió, ja que això faria perdre l'interès i les ganes de realitzar-la.

Les aportacions dels estudis d'Arriaga i Madariaga (2011) van en aquesta línia, ja que conclouen que si la proposta per a la realització de les tasques musicals està conduïda de manera que la seva presentació es faci amb èmfasi, amb instruccions clares, vinculades al que els estudiants coneixen i amb pistes clares de realització, els alumnes augmenten la seva motivació i es mostren confiats i còmodes a l'hora d'efectuar-les. El mestre realitza un treball compartit amb l'alumnat i ha de respectar les necessitats individuals de l'alumnat i la seva capacitat de comprensió intentant que les partitures estiguin adequades al nivell de l'estudiant i proposant l'ajuda constant ajustada per tal que tothom gaudeixi.

#### **- SISTEMA DEL JO (autoconcepte, autoestima i jos possibles) PATRONS ATRIBUCIONALS, REPRESENTACIONS MÚTUES, EXPECTATIVES MÚTUES**

La dimensió afectiva i relacional de l'estudiant és decisiva en tot el procés del seu ensenyament-aprenentatge, així com la necessitat que el docent ho conegui i ho consideri prioritari. Miras (2008) especifica els principals factors afectius i emocionals que participen i influeixen en els resultats dels processos educatius escolars. En



l'educació escolar s'ha de tenir en compte la persona globalment, tant els factors que defineixen la seva capacitat i recursos cognitius (habilitats, estratègies, coneixements, etc.), com les seves capacitats emocionals i d'equilibri personal.

Seguint amb Miras (2008) i ens referim als factors afectius, hem de parlar que en la representació que la persona fa d'ella mateixa existeixen diferents components: l'autoconcepte, l'autoconcepte acadèmic, els jos possibles i l'autoestima. L'autoestima és l'avaluació de l'autoconcepte que un té d'ell mateix, o sigui que una millor autoestima augmenta la visió del que ets. És evident que aquests elements juguen un paper cabdal en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'estudiant. En aquest joc intrapersonal, els jos possibles — qui sóc, què puc esdevenir en el futur, què s'espera de mi, què no s'espera, qui crec que he de ser, etc. (Markus i Nurius, 1986)—, juntament amb l'autoconcepte i l'autoestima influeixen en la construcció dels èxits i els fracassos de la vida de les persones i les relacions amb els altres. El suport emocional, l'acceptació de les persones més properes com els pares, amics, professors, etc., són els que determinen i afecten més a la persona. Les relacions dels professors i els estudiants incidiran en el desenvolupament dels processos escolars.

Uns dels altres factors afectius que cal considerar són els mecanismes d'atribució causal, quins són els elements que determinen què li passa a la persona. Weiner (1991) concreta aquests elements en diferents dimensions. En el camp escolar, interessa que l'estudiant pugui tenir consciència de fins a quin punt el seu comportament i les seves accions han incidit en el procés d'ensenyament-aprenentatge i quines han estat les causes externes que hi han contribuït o no.

Dins els factors relacionals (Miras, 2008), cal tenir en compte les representacions que les persones s'elaboren de si mateixes i dels altres a partir de la interacció entre el professor i l'alumne i entre els alumnes en el context escolar. Tot això és determinant en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Les expectatives positives o negatives que es generen a partir d'aquestes relacions influeixen en el rendiment dels estudiants. Jussim (1986) elabora un model en què distingeix tres fases que fan referència a com el professor construeix les expectatives sobre els seus alumnes i la necessitat que en sigui conscient i com ho comunica als seus alumnes, de manera que pugui donar més

oportunitats als seus alumnes. Les reaccions de l'alumne davant les expectatives del professor també depenen de molts factors, entre els quals destaquen el seu autoconcepte, el seu autoconcepte acadèmic, els jocs possibles i la seva autoestima.

Considerar els factors intrapersonals i interpersonals com a condicionants per tot el desenvolupament educatiu és essencial a l'hora de la construcció de significats i l'atribució de sentit als continguts escolars (Coll, 1988). Que l'estudiant es pugui representar la tasca que ha de portar a terme més el seu interès entronca amb una experiència totalment personal en la qual intervenen tots els factors afectius i relacionals. Igualment, aquests factors incideixen en el seu sentiment de competència, quines expectatives té davant la tasca proposada per tal de poder-la realitzar (Miras, 2008).

En aquesta línia, destaquem el treball de Carrillo i Vilar (2012), en què constaten la demanda d'una formació, per part del professorat de música, que els ajudi a disposar d'eines per poder gestionar de manera eficaç l'aula, tenint en compte com poder crear relacions interpersonals dins l'aula, i poder estimular l'alumne en el seu desenvolupament cognitiu, personal i social.

## **II. FACTORS DE CARÀCTER INTERPSICOLÒGIC**

### **a) Mecanismes d'influència educativa entre professor i alumne**

Com s'ha explicat en l'apartat anterior, la dimensió afectiva de l'alumne i el seu equilibri personal és determinant en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. La seva autoestima, el seu autoconcepte, el seu autoconcepte acadèmic i els jocs possibles són peces fonamentals que delimiten el seu progrés. Els mestres influeixen sobre el nivell d'acceptació de l'alumne, i és bàsic el seu suport emocional. La interacció entre professor i alumne, i entre els alumnes, i les característiques del context influeixen en els resultats d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants (Miras, 2008). En qualsevol etapa educativa el mestre representa un guia necessari i cada mestre té la seva pròpia idiosincràsia (Schafer, 1984). No es pot desatendre l'alumne de secundària, ja que és una etapa molt important per a l'adolescent, tant pel que fa al seu desenvolupament social com pel seu desenvolupament educatiu (Onrubia, 2005). Molt apropiat en aquest

cas el treball d'Allidière (2004), que ajuda els professors a ser conscients de quina manera poden construir llaços amb els estudiants sabent el rol que cadascú representa.

El mestre ha d'acompanyar l'alumne alhora que cada cop adquireix més responsabilitat i autonomia: un mestre col·laborador facilitador de les tasques i que ofereix confiança a l'alumne aconseguint un grau de control però d'una manera indirecta (Collicott, 2000; Ainscow et al., 2001c; Alonso i Montero, 2008). En aquest joc de relacions entre tots els participants a l'aula, el grup unit dins un clima còmode i relaxat és essencial per fer i conservar aquestes connexions. Pujolàs (2008) considera com a eina clau per poder treballar en equip que el clima de l'aula sigui favorable i que el grup estigui cohesionat. La investigació de Saunders (2005) explica com la construcció de relacions familiars dins l'aula de música, creant vincles entre ells, fins i tot amb els familiars dels alumnes, i on la professora es preocupava tant del seu rendiment musical com s'interessava pel seu desenvolupament personal, va afavorir un bon ambient i el treball de tothom. Els estudiants van reconèixer, sobretot, el suport de la professora en tot moment tant a dins com a fora de l'aula i la confiança, el reconeixement i les altes expectatives en cada un d'ells, fent-los gaudir de la música i del seu aprenentatge. Així també destaca en l'estudi de Bakker (2005), com l'humor del professor té influència en les relacions entre professor i alumnes dins el context educatiu de l'aula de música.

Si la finalitat i la responsabilitat de la pràctica docent del mestre dins l'aula és que tots els estudiants progressin, i alhora ens emmarquem en un entorn inclusiu i fonamentat per un enfocament constructivista, les activitats d'ensenyament-aprenentatge proposades han de seguir uns criteris per tal d'afavorir la resposta de tots els alumnes en una mateixa aula. Partim del punt que les habilitats dels estudiants d'una aula inclusiva són diverses i diferents depenent dels membres que hi participin, per tant, es converteix en un repte poder proporcionar un ampli repertori d'activitats educatives per tal d'arribar a les necessitats de tots i totes (Darrow, 2003).

Els estils d'ensenyament de cada professor de música s'hauran de concretar en un pla d'acció en què els estudiants assoleixin els objectius que s'han proposat. Independentment de què es treballi, el professor ha de dominar coneixements sòlids de la didàctica i competències psicopedagògiques i heurístiques per garantir que els

continguts arriben a tothom (Zaragozà, 2009). Tanmateix, cal destacar que en el seu estudi Teachout (1997) afirma que les habilitats personals són més importants que les musicals, almenys durant els primers anys de docència, per un bon ensenyament a l'aula.

L'alumne ha de realitzar la construcció de significats a partir de totes les propostes educatives amb l'ajuda del professor i amb la dels altres alumnes, i el mestre ha de saber quin tipus de suport necessita cada estudiant i en quin moment. Cada noi o noia parteix de coneixements i experiències diferents i, a més a més, d'interessos i motivacions diverses. Per tant, al docent li cal estar preparat per poder utilitzar les estratègies adequades que li permetran intervenir en el procés educatiu dels seus alumnes (Colomina, Onrubia i Rochera, 2008). Carrillo i Vilar (2012), en el seu estudi sobre la formació inicial del professors de música, consideren que els docents han de conèixer els recursos més apropiats per ser capaços d'adaptar les seves intervencions a les necessitats i característiques dels estudiants per tal de garantir un aprenentatge significatiu, que passa per un coneixement profund de cada alumne (Ballantyne i Packer, 2004).

L'ajuda que ha de proporcionar el docent ha de ser ajustada en relació amb cada estudiant i a cada situació i etapa del procés, i cal anar adaptant-la, així com retirar-la en el moment que l'alumne és capaç de ser autònom. Ara bé, si aquesta ajuda no compleix aquests requisits, no serà eficaç i, fins i tot, pot ser perjudicial. Concretant aquesta ajuda, cal oferir a l'estudiant reptes que pugui abordar, que els pugui afrontar i que es vegi amb capacitat de poder-los realitzar. No obstant això, ha d'anar acompanyada d'un suport, que pot venir de diferents recursos materials i recursos humans; tant del professor com del grup de companys (Onrubia, 2007). La noció de la zona de desenvolupament proper (ZDP) consisteix en l'espai on una persona pot construir coneixement, situat entre el que sap i el que pot arribar a aprendre gràcies a la interacció del grup d'alumnes i el professor (Cole, Griffin i Newman, 1998; Vigotsky, 1979). Crear zones de desenvolupament proper i intervenir-hi vol dir que el professorat ha de guiar i dissenyar les activitats i propostes per tal de donar una ajuda proporcionada. D'aquesta idea sorgeixen els següents requisits bàsics:

1. Que les activitats siguin el màxim de significatives.

2. Possibilitar la participació de tots els alumnes, fins i tot si el seu interès o el seu nivell de competència sobre les activitats o coneixements és en un primer moment molt escàs o poc adequat.
3. Establir un clima d'aula relacional, afectiu i emocional basat en la confiança, la seguretat i l'acceptació mútues, i en el qual tinguin cabuda la curiositat, la capacitat de sorpresa i l'interès per al coneixement per si mateix.
4. Introduir en la mesura que sigui possible, modificacions i ajustos específics, tant en la programació més àmplia com en el desenvolupament "sobre la marxa" de la pròpia actuació en funció de la informació rebuda dels alumnes.
5. Promoure la utilització i l'aprofundiment autònom dels coneixements que s'estan aprenent per part dels alumnes.
6. Establir, en el major grau possible, relacions constants i explícites entre els nous continguts que són objecte d'aprenentatge i els coneixements previs de l'alumne.
7. Utilitzar el llenguatge de la manera més clara i explícita possible, tractant d'evitar i controlar possibles malentesos i incomprendiments.
8. Fer servir el llenguatge per recontextualitzar i reconceptualitzar l'experiència.

(Onrubia, 2007, p. 109-118)

Facilitar als estudiants les diferents possibilitats per l'aprenentatge de la música i proporcionar l'ajuda necessària és defensat per Sloboda et al. (1996) en afirmar que totes les persones tenim capacitat per a l'activitat musical.

Els mecanismes d'influència educativa definits per Colomina et al. (2008) actuen en els processos d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula i és necessari tenir-los en compte per poder construir coneixement entre alumnes i mestres. Els identifiquen com: la construcció progressiva de sistemes de significats entre professor i alumnes, i el traspàs progressiu del control de responsabilitat en l'aprenentatge del professor als alumnes.

Pel que fa al primer d'aquests mecanismes abans esmentats, parteix del fet que professors i alumnes, per tal de poder construir un determinat coneixement, han de coincidir, encara que sigui mínimament, en una part d'aquest coneixement i anar-lo ampliant. El professor ha d'utilitzar les estratègies que li permetin negociar amb l'alumne i anar avançant; saber quin coneixement previ tenen els alumnes; buscar elements del

context o de fora que el pugin ajudar al progrés; buscar diferents perspectives referencials; reconstruir els significats que van avançant, abreviacions de consignes, entre d'altres.

El traspàs progressiu del control i la responsabilitat en l'aprenentatge del professor als alumnes ha d'anar evolucionant i les actuacions del professor han d'anar encaminades a anar permetent a l'estudiant dirigir la seva pròpia activitat.

Dins de les nombroses contribucions de Wiggins sobre la composició musical a les escoles, ofereix un article sobre l'intercanvi entre alumnes i professors en una discussió constructivista sobre composició (Wiggins, 2005), en què considera una part molt important del procés la interacció social dels estudiants que treballen en grup. Ruthmann (2008) en el seu estudi també explora el pensament compositiu i detalla tot el desenvolupament del procés d'aprenentatge oferint una excel·lent visió de la dinàmica entre el professor i l'estudiant. Tornant a Wiggins (1999), demostra que el treball en grup dels estudiants i el professor comparteixen, amplien i varien les seves idees musicals i, fins i tot, el treball en grup supera qualsevol treball individual. En aquest estudi Wiggins explicita la importància que els professors entenguin la importància de compartir els processos, de compartir el pensament musical, i la comprensió compartida en els processos de pensament musical dels seus estudiants, i que la reconeixin com a fonamental per a la resolució de problemes musicals i per al desenvolupament de la comprensió musical.

## **b) Mecanismes d'influència educativa entre alumnes**

Dins la perspectiva constructivista es considera com a eix de l'ensenyament-aprenentatge les interaccions dinàmiques i comunicatives entre els alumnes; per tant, cal afavorir-ho aplicant els mecanismes i factors que ho modulen: el conflicte entre punts de vista moderadament divergents, la regulació mútua a través del llenguatge, el suport i l'atribució de sentit a l'aprenentatge, les característiques del grup i dels seus participants, les característiques de la tasca i l'actuació del professor (Colomina et al., 2008).

En aquest marc es defensa i s'evidencia que la construcció del coneixement es produeix amb la interacció de tots els participants del grup, tant de la resta d'alumnes com dels docents situats en el seu propi context. L'anàlisi de les pràctiques educatives musicals en contextos desfavorits de Burnard et al. (2008) destaquen com a positiva la tasca dels professors de fomentar estratègies organitzatives per promoure les relacions entre els alumnes dins i fora de l'aula. En el seu treball Whiteman (2008) es preocupa de com construeixen coneixement nou a partir del cant espontani dels infants i de les interaccions entre ells i el mestre lligat al context social. Igualment Barrett (2003) identifica com a eixos bàsics per treballar la composició musical amb infants: el constructivisme social, l'aprenentatge situat i la investigació dialògica.

El treball cooperatiu sobresurt com un dels factors més importants per a l'atenció i el progrés de tots els components del grup classe. Pujolàs (2008) afirma:

Les escoles amb una orientació inclusiva —que comporta una estructura cooperativa de l'aprenentatge— representen el medi més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, construir una societat inclusiva i aconseguir l'educació per a tothom (p. 15).

Subscriuim aquest treball cooperatiu en l'educació musical perquè l'acció musical és essencialment comunitària. L'organització en treball cooperatiu assegura la participació en el procés d'ensenyament-aprenentatge del contingut en qüestió de tots els components del grup alhora que es treballen múltiples competències: socials, comunicatives, metodològiques, etc. (Pujolàs, 2008). En el treball de Loren (2003) es destaquen els èxits dels estudiants realitzant els projectes musicals en treball cooperatiu, implicats en el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge, que documenta les relacions de poder en el desenvolupament dins de l'aula, l'autonomia dels estudiants i els problemes motivacionals. Els resultats d'aquesta investigació assenyalen, entre altres recomanacions, les recompenses d'aplicar els principis socioconstructivistes a l'aula de música i la necessitat d'investigar més sobre l'aprenentatge cooperatiu. Bakker (2005) en el seu treball demostra la importància del suport entre els estudiants per tal d'obtenir bons resultats musicals.

Aquests components de la concepció constructivista són els referents que adoptarem en aquesta recerca.

#### **1.4.2. CRITERIS PER A UNA ESCOLA INCLUSIVA**

El desenvolupament de l'escola inclusiva, tal com s'ha descrit en l'apartat 1.2.4.4, passa per implementar una sèrie d'accions consensuades per part de tota la comunitat educativa fruit d'una reflexió conjunta que necessita la participació de tots els seus membres. No és una tasca fàcil i no existeix un protocol establert per portar-la a terme. L'*Index for inclusion* d'Ainscow i Booth (2015) pot ser la guia que orienti i doni contingut a tot el procés per anar adoptant concepcions i intervencions més ajustades a la inclusivitat.

Tornem a fer èmfasi en aquest tema per tal de poder identificar la matèria de la música a l'escola com una eina, que ben emprada, ajuda a la inclusió de tots els estudiants a l'escola.

Dit això, és important destacar que existeixen diferents projectes musicals que avalen la música com a element vertebrador per a l'escola inclusiva. Fomentar la implicació de tots els agents en el treball conjunt és un dels criteris fonamentals de l'escola inclusiva alhora que les activitats són el màxim de significatives, és el camí que ajuda a la inclusivitat. L'educació musical és l'element en comú en diferents projectes i que apareix com a eina per al desenvolupament de la igualtat d'oportunitats (Fernández-Carrión, 2011).

La manera com cal plantejar l'escola dependrà del context i de quins membres formen tota la comunitat educativa i de les seves pròpies característiques (Ainscow i Booth, 2015). Seguint aquest plantejament, destaquen exemples com "El Sistema Nacional de Orquesta y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela", projecte creat i conduït per José Antonio Abreu (1939-2018, Veneçuela) des de fa més de quaranta dècades per tal d'esdevenir una poderosa eina per a la inserció educativa i social, i que ha traspassat fronteres per aplicar-se a altres països, amb el propòsit de donar l'oportunitat a tots els infants d'esdevenir músics i reivindicar l'art com a dret social per a tothom i no només



per a les elits (Abreu, 2000; Morales, Panigada i Verhagen, 2016; Sánchez, 2014). Un altre model d'ensenyament musical a nivell internacional, amb objectius tant acadèmics com d'inclusió i cohesió social, també amb resultats importants és el projecte LOVA. Aquest va néixer a Seattle al 1970, passant més tard per les escoles de Nova York i va arribar a Madrid al 2006. La finalitat és que els professors i estudiants dissenyen i produeixen juntament una òpera o un musical, durant tot un curs escolar, tenint en compte tot el que això comporta, que a partir de la música i la creativitat desenvolupen coneixements tant cognitius com emocionals i de cohesió del grup.

Catalunya presenta també iniciatives en aquest terreny, seguidores dels exemples anteriors o d'altres idees inspirades, per exemple, en les escoles Magnet. Se centren a programar plans d'acció artística musicals a les escoles per tal d'acostar i fomentar la pràctica musical a sectors amb poc o nul accés utilitzant la música com a eina inclusiva per a tot l'alumnat (Bonal, 2008; González, Rovira i Sempere, 2016).

Aquests projectes, a part d'ajudar a donar suport per tal que la música esdevingui vertebradora en iniciatives per la inclusió a l'escola, fan visibles aquestes experiències.

#### **1.4.3. EL SUPORT ENTRE DOCENTS COM A ESTRATÈGIA PER A LA MILLORA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS INCLUSIVES**

En aquest apartat es descriu la fonamentació del procés portat a terme entre els professors de música durant un curs escolar, ja que és on se sosté aquesta recerca. Es parteix del que es considera una pràctica reflexiva i continua en la concreció del treball conjunt entre docents.

La pràctica reflexiva és considerada una de les principals eines de millora per a la construcció del significat de l'aprenentatge-ensenyament del professorat, el diàleg reflexiu comporta millores a les pràctiques educatives musicals (Ainscow et al., 2001c; Howard, 2003; Webster, 2011; Wiggins, 2007) i, d'aquesta manera, el mestre aprèn a pensar amb deteniment sobre què fa mentre ho fa d'una manera més profunda (Schön,

1987) i a posar en dubte les seves accions i, en conseqüència, el seu coneixement, forçant canvis importants que afectaran la pràctica educativa i la seva millora i enriquiment (Schön, 2011).

A més a més, aquesta pràctica per ser fructífera ha d'esdevenir habitual, segons Perrenoud (2004b): «Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción» (p. 13).

És important destacar la reflexió compartida entre alumne i professor (Freire, 1970), ja que fa canviar la concepció del professor envers els seus alumnes i de les pràctiques educatives que se'n deriven. Els estudis de reflexió compartida entre estudiants i professors de música (Abrahams, 2005; Berg i Lind, 2003; Stegman, 2007) aporten millores importants en l'ensenyament musical, i demostren que els estudiants poden construir una comprensió de l'ensenyament que pot conduir a una pràctica millorada.

Centrant-nos amb els professors, Perrenoud (2004b) explicita diferents metodologies per portar a terme una reflexió compartida entre docents, la que s'ha portat a terme en aquesta recerca és la proposta als participants de reflexionar junts sobre un tema concret, en aquest cas la música i la inclusió, portant a analitzar les pròpies pràctiques educatives alhora que es connecta amb el saber científic.

Compartir les dificultats i les problemàtiques entre docents és una manera de poder millorar les pràctiques inclusives, i si, a més a més, es pot trobar un espai on es realitzi la trobada entre professors de manera organitzada, suposa una bona metodologia per a l'anàlisi de situacions i la cerca de solucions de la pràctica diària (Parrilla, 2004). Tal com explica Coll (Coll, Lago i Onrubia, 2008), parlem de processos de construcció de significats compartits entre professors, concepte que ens acostava a principis teòrics elaborats en el marc de la concepció constructivista. És un intercanvi del que es viu cada dia a l'aula i de com es pot solucionar, basat en l'experiència del treball sense perdre de vista que l'enfocament ha d'estar centrat en la pràctica a l'aula (Ainscow, Hopkins, Southworth i West, 2001d; Parrilla, 2004).

Tanmateix, Escudero i Fullan (2002) adverteixen que per tal de transformar l'educació cal que les persones implicades sàpiguen què s'ha de canviar i de quina manera. És per això que es defensa un assessorament extern (Coll et al, 2008) en què els assessors «adopten, des del seu coneixement específic, un rol complementari i de col·laboració amb tots els agents del procés educatiu» (p. 29). Segons Lago (2007), aquesta ajuda externa és fonamental per a la millora de les pràctiques inclusives i es basa en la reflexió compartida sobre la pràctica. Aquest assessorament ha d'estar centrat en els processos i no en els conceptes, on els assessors esdevenen facilitadors, amb un compromís compartit de responsabilitats i dins una relació de cordialitat i obertura sense cap figura de superior i subordinat. Solé (2002) caracteritza l'assessorament com un procés que ajuda els docents a generar un canvi alhora que, un cop finalitzat, permet millorar la competència i l'autonomia dels participants. Tal com exposen Coll, Lago i Onrubia (2008) l'objectiu és:

Contribuir a oferir una visió global del canvi o innovació, facilitar els procediments de treball grupal i d'investigació educativa, afavorir la comprensió de les conseqüències educatives de les decisions adoptades, i ajudar a reflexionar sobre el significat i l'abast del que s'està planificant en relació amb els objectius de la institució escolar (p. 36).

En l'apartat metodològic es concreta la manera com es porta a terme el treball de reflexió compartit entre els docents de música que han participat en la investigació.

## **2. METODOLOGIA DE LA RECERCA**

És en aquest capítol on queda definida i justificada la metodologia que s'ha seguit i com s'hi ha arribat. Convé ressaltar que les característiques de l'anàlisi de les pràctiques educatives són complexes i cal un disseny metodològic concret i rigorós.

El capítol està estructurat de manera que, d'entrada, s'explica l'opció metodològica i, després, el disseny de la recerca. Consta de diferents apartats que segueixen un recorregut per explicar la manera com s'ha realitzat la recollida de dades i la seva anàlisi. Primerament s'exposen els objectius de la recerca, seguits del context i els participants, els instruments i els procediments per a la recollida de les dades, i, finalment, els instruments i els procediments per a l'anàlisi de les dades.

## **2.1. OPCIO METODOLÒGICA**

Dins d'aquesta investigació és del tot necessari subratllar les característiques de les pràctiques educatives: la multidimensionalitat, la simultaneïtat, la impredictibilitat i la història (Doyle, 1978), ja que són aspectes que generen una gran complexitat i que en fan difícil la comprensió i anàlisi. Necessitem paradigmes que tinguin en compte la naturalesa constructiva, social i comunicativa dels processos escolars d'ensenyament-aprenentatge, que se centrin en les condicions contextuals i situacionals (Coll, 2008; Coll i Onrubia, 1998; Coll i Solé, 2008). Trobem exemples prou importants en el camp musical centrats en contextos educatius, com el treball de Liora Bresler (Bresler i Ellis, 2000), que desenvolupa nous marcs conceptuals per a l'anàlisi de l'educació musical i artística a les escoles, i que es vincula directament amb el nostre objecte d'estudi.

Situar-nos en un paradigma interpretatiu de la recerca ens dona peu a centrar la recollida de dades de l'estudi en qüestió en un entorn natural sense manipulació (Cardona, 2002) i a profunditzar en el coneixement i la comprensió de la realitat estudiada (Campenhoud i Quivy, 1997). Les característiques de la investigació interpretativa recollides per Cano, Llorente i Pérez (2002), en què l'investigador s'ha de familiaritzar amb el context i en què manté una relació amb els participants alhora que es preocupa per la comprensió de la situació i no per la predicció, s'ajusten al nostre enfocament metodològic.

Amb tot això, l'estudi de casos es manifesta com una de les millors opcions metodològiques per al nostre treball, que, a partir de l'estudi minuciós i en profunditat de diferents situacions dins un context semblant, ens permetrà desenvolupar un coneixement exhaustiu de cadascun d'aquests casos (García, Gil i Rodríguez, 1999; Stake, 1998, 2005). Pel nostre objecte d'estudi s'ha recorregut a un estudi de cas múltiple, ja que les dades s'han obtingut de les aportacions, entrevistes i observacions de diversos participants i en diferents escenaris. I tal com apunta González (2013), s'ha buscat «descubrir los vínculos entre las variables y el fenómeno a la vez que dotar a las relaciones observadas de suficiente racionalidad teórica» (p. 140).

Barry i Hallam (2002) defensen els diferents instruments de la investigació per tal d'escollir en cada cas el més idoni i poder proporcionar una major comprensió dels

resultats cercats. Podem destacar que ens interessin els seus estudis sobre els efectes de la música en el comportament, i en l'estudi en alumnes d'educació secundària i els referents a la música dins l'aula, i com oferir oportunitats musicals per a tots els infants, perquè ens ajuden a perfilar el nostre guió. L'estudi de cas és un procediment àmpliament utilitzat en investigació educativa musical, com, per exemple, els treballs realitzats conjuntament de Linda Mabry i Robert Stake (1991), en què l'estudi de casos es constitueix com a eina de recerca i proporciona eines per tal de poder estudiar fenòmens complexos dins els seus contextos.

## **2.2. DISSENY DE LA RECERCA**

En aquest punt concretarem quin disseny s'ha seguit definint els objectius i de quina manera s'ha procedit en la recollida i l'anàlisi de les dades.

L'estudi de les pràctiques educatives escolars és de màxim interès per a la comprensió dels contextos educatius i la seva millora. Tenint en compte la complexitat i els aspectes que les componen: el context, la institució, les característiques de les pràctiques educatives, les relacions de tots els membres de la comunitat educativa, i, evidentment, el triangle interactiu que es genera dins l'aula entre el docent, el contingut i l'alumnat. Per a l'anàlisi d'aquestes pràctiques, la recerca ha de ser abordada des de diferents procediments.

### **2.2.1. OBJECTIUS DE LA RECERCA**

La finalitat de la recerca és indagar de quina manera és possible que tot l'alumnat d'una aula de música en una escola ordinària de l'ensenyament obligatori pugui progressar en el seu aprenentatge. Partir del treball conjunt d'un grup de mestres de música és l'opció escollida per poder realitzar aquesta tasca. A continuació, s'exposen els quatre objectius generals de la recerca i els objectius específics de cada un d'ells, sorgits de la reflexió a partir de la fonamentació teòrica.

**OBJECTIU 1: Identificar la concepció, sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge vinculats a la inclusió dels alumnes al llarg del procés del treball conjunt de diferents docents de l'àrea de música a infantil, primària i secundària.**

- Obj. 1.1: Identificar les dimensions més presents en la descripció, anàlisi i reflexió sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Obj. 1.2: Analitzar l'evolució en l'ús dels conceptes sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge i inclusió en les tasques de reflexió i construcció conjunta de les millores dels docents de música.



**OBJECTIU 2: Observar, analitzar i identificar les pràctiques educatives inclusives que desenvolupa en l'àrea de música una professora de secundària i una professora de primària amb bones pràctiques contrastades.**

- Obj. 2.1: Identificar els aspectes de les pràctiques educatives de P1 i P2 (docent de música 1 i 2), que afavoreixen la inclusió en les sessions d'aula.
- Obj. 2.2: Analitzar les relacions que s'estableixen entre les pràctiques educatives musicals i la percepció dels estudiants.

**OBJECTIU 3: Analitzar el procés de reflexió i construcció conjunta amb altres docents de l'àrea de música sobre la millora de les pràctiques educatives inclusives.**

- Obj. 3.1: Analitzar la proposta i el plantejament de les sessions.
- Obj. 3.2: Analitzar el treball conjunt dels professors durant les reunions.

**OBJECTIU 4: Identificar i analitzar la incorporació de pràctiques inclusives a partir de la reflexió conjunta sobre ensenyament-aprenentatge a les aules de música.**

- Obj. 4.1: Comprovar si els docents han desenvolupat diferents estratègies a partir de la reflexió conjunta dins les aules.
- Obj. 4.2: Analitzar les pràctiques educatives musicals dels professors de música i la seva concepció sobre la inclusió al final del procés de treball conjunt.
- Obj. 4.3: Identificar les condicions i els elements que possibiliten la inclusió a l'aula de música.

### **2.2.2. CONTEXT I PARTICIPANTS DE LA RECERCA**

El present estudi s'ha anat construint partint de l'anàlisi de les propostes, tasques i aportacions que s'han generat a partir del treball d'un grup de docents de música constituït en el marc del CIFE de la UVic-UCC (Centre d'Innovació i Formació en Educació de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya). El seminari de professors i professores de música és l'equip de discussió i reflexió sobre les seves pròpies accions

educatives a l'aula de música. En aquest apartat definim aquest context i els seus participants, que són, en definitiva, els que vertebraren la recerca.

### **2.2.2.1. CONTEXT DE LA RECERCA**

El nostre grup pertany al seminari de professors i professores de música d'infantil, primària i secundària organitzat pel CIFE de la UVic-UCC amb la intenció de millorar les pràctiques educatives musicals. El punt de partida de la recerca està situat en el treball en grup d'onze docents de música i en totes les decisions i accions que se n'han derivat. La finalitat del seminari consisteix a provocar la reflexió sobre els processos educatius musicals des d'una visió inclusiva en el grup de docents, i poder analitzar les repercussions en la concepció i l'acció de les pràctiques educatives dels participants mateixos. El CIFE és, doncs, l'organisme que ofereix el marc per poder portar a terme aquest treball inserint el grup a les activitats de formació que prepara i qualificant-lo com un seminari de docents de música.

El grup es va generar el mes de setembre del curs escolar 2014-2015 a partir d'una proposta de participació a diferents professionals en actiu. Es va definir un grup d'onze persones que exercien la seva docència en educació musical a diferents nivells educatius: infantil, primària i secundària obligatòria. Podem dir, doncs, que el criteri de selecció dels participants va ser arbitrari, excepte en el cas de dues de les professores. Aquestes mestres, que anomenarem P1 i P2, ja havien participat anteriorment en un treball d'investigació, que va permetre contrastar i evidenciar que les seves pràctiques aportaven aspectes que afavorien la inclusió de l'alumnat a la seva aula de música. La decisió d'incorporar al grup P1 i P2 permet prendre les seves pràctiques com a referència per ajudar a fomentar el debat i la reflexió.

Es va seguir un pla de treball durant tot el curs escolar 2014-2015, que va començar el mes d'octubre del 2014 i va acabar també el mes d'octubre de l'any següent. Va consistir, primerament, en concretar tres reunions distribuïdes a l'inici del curs, a la meitat i al final (vegeu annex I).

Exposem ara una descripció de les tres trobades que es van portar a terme.

## **REUNIÓ 1 (tasca 2): PLANTEJAMENT I DESENVOLUPAMENT**

Aquest va ser el primer cop que es van trobar tots els mestres de música per començar el treball. Alguns es coneixien i d'altres, no, però tots exercien en una àrea territorial propera. Va ser la primera de les tres sessions conjuntes estructurades de manera intencionada en tres moments: inici, meitat i final de curs.

Totes les sessions van estar enfocades a reflexionar i analitzar (individualment i en grup) sobre les pràctiques musicals inclusives.

A continuació, es mostra el mapa d'activitats de la primera reunió:

## **REUNIÓ 1** (1r trimestre)

20'	10'	90'	30'
Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4
Presentació de cada un dels participants	Presentació de la recerca	Debat a partir del guió proposat sobre la música i la inclusió a l'aula	Conclusions finals

Els assistents a la primera reunió són P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 i P12.

La reunió va començar a les 18 hores i va finalitzar a les 20:30 hores.

### **Activitat 1**

- **Inici:** la recercadora dona la benvinguda i es presenta i dona pas a la presentació de cadascun dels participants.
- **Desenvolupament:** cada docent es presenta explicant a quina escola treballa, a quins cursos fa classe i quines feines desenvolupa en el centre.
- **Final:** acaba la ronda de presentacions.

### **Activitat 2**

- **Inici:** la recercadora agraeix l'assistència de tothom i presenta la recerca.

- **Desenvolupament:** la recercadora demana la implicació de tots els assistents per tal de fer un seguit de trobades durant el curs escolar per debatre i decidir accions al voltant de la inclusivitat a l'aula de música.
- **Final:** els professors accepten la proposta.

### **Activitat 3**

- **Inici:** la recercadora explica que per tenir un debat sobre la inclusivitat i la música cal seguir un guió.
- **Desenvolupament:** a partir del guió es comença un debat durant el qual els docents fan les seves aportacions.
- **Final:** la recercadora tanca el debat al cap de 90 minuts.

### **Activitat 4**

- **Inici:** la recercadora proposa definir unes conclusions molt concretes.
- **Desenvolupament:** entre tots els docents es decideix quines són les conclusions més rellevants.
- **Final:** s'aixeca la sessió i s'emplaça a tothom per a la propera reunió, que tindrà lloc durant el segon trimestre.

## **REUNIÓ 2 (tasca 6): PLANTEJAMENT I DESENVOLUPAMENT**

La segona reunió es va dur a terme durant el segon trimestre, el dia 20 de febrer.

Durant els mesos de gener i gairebé tot el febrer, la recercadora va realitzar observacions directes a les aules de P1 i P2. Les professores van escollir, cada una, un dels cursos en què impartien classe de música per tal d'efectuar les observacions. En el cas de P1 es va procedir a fer les 10 observacions al curs de 2n de primària, que van correspondre a les sessions on es treballava la unitat didàctica de "El timbre", i en el cas de P2 les 10 observacions directes es van fer al curs de 2n de secundària, que corresponien a les sessions de la unitat didàctica de "Les qualitats del so".

Un cop transcrites les observacions directes a l'aula es va fer una anàlisi per identificar les diferents estratègies que utilitzaven les professores P1 i P2 a l'aula i classificar-les en els vuit facilitadors que es van pactar i concretar en la primera reunió de tots els docents de música, que eren: motivació del mestre, motivació dels alumnes, coneixement de l'alumne, vincle amb l'alumne, presentació diversa de les activitats i els continguts, aprenentatge significatiu, respecte, altes expectatives.

A continuació es mostra el mapa d'activitats de la segona reunió:

20'	30'	45'	25'
Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4
Presentació de P1 i P2 del desenvolupament de la recerca	Discussió del tema en format de treball cooperatiu en parelles	Discussió del tema en format de treball cooperatiu en grups de 4	Posada en comú i tasques a concretar

Els assistents a la segona reunió són P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 i P11 (P12 es va donar de baixa perquè no es podia comprometre a assistir a les reunions).

La reunió va començar a les 18 hores i va finalitzar a les 20 hores.

### **Activitat 1**

- **Inici:** la recercadora dona la benvinguda a tots els assistents, explica que ha realitzat observacions directes a les aules de P1 i P2, i dona la paraula a P1 i P2.
- **Desenvolupament:** P1 i P2 expliquen la decisió dels cursos d'observar i de com es va decidir classificar les estratègies, què va observar la recercadora a les seves aules, en els facilitadors, que afavoreixen la inclusió de tots els alumnes a l'aula de música.
- **Final:** després d'un petit debat, sobretot aclaridor, de com es van efectuar les observacions i el posterior anàlisi, es va passar al següent punt.

## **Activitat 2**

- **Inici:** es passa el document a cada assistent.
- **Desenvolupament:** la recercadora explica la feina a fer durant aquesta sessió, que consisteix a escollir tres estratègies entre totes les que apareixen en el document. Aquest treball es realitza en format de treball cooperatiu. Els professors i les professores realitzen la feina en primer lloc individualment i després en parelles.
- **Final:** es decideix quins grups treballaran junts a partir d'ara.

## **Activitat 3**

- **Inici:** els docents s'agrupen en grups de 4 o 5 persones.
- **Desenvolupament:** els docents discuteixen i pacten les tres estratègies per a cada grup.
- **Final:** tothom es disposa per tal de fer la posada en comú.

## **Activitat 4**

- **Inici:** s'utilitza la pissarra per tal d'apuntar tot el que s'ha decidit.
- **Desenvolupament:** cada grup presenta el seu treball.
- **Final:** es concreta la feina per fer per a la propera reunió.



### **REUNIÓ 3 (tasca 9): PLANTEJAMENT I DESENVOLUPAMENT**

Aquesta reunió es va enfocar a fer una autoavaluació conjunta de si el treball conjunt que es va realitzar durant el curs escolar concret servia per tenir més elements i recursos per millorar les pràctiques educatives musicals inclusives.

La trobada va tenir lloc durant el mes de maig, després de l'observació directa a cada aula de tots els professors i professores participants en l'estudi.

A continuació es mostra el mapa d'activitats de la tercera reunió:

10'	25'	30'	30'	25'
Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4	Act. 5
Salutació i plantejament de la reunió	Treball conjunt en parelles	Treball en dos grups	Posada en comú	Discussió final

Els assistents a la segona reunió són P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 i P11.

La reunió va començar a les 17:30 hores i va finalitzar a les 19:30 hores.

### **Activitat 1**

- **Inici:** se saluden tots els assistents.
- **Desenvolupament:** s'explica el plantejament d'aquesta reunió.
- **Final:** els membres se situen en parelles.

### **Activitat 2**

- **Inici:** els professors i les professores comencen el treball en parelles.
- **Desenvolupament:** cada parella debat sobre les cinc qüestions plantejades per a aquesta reunió.
- **Final:** acaba el treball en parelles.

### **Activitat 3**

- **Inici:** es divideix tot el grup de professors i professores en dos grups.
- **Desenvolupament:** els docents realitzen el treball en grup.
- **Final:** acaben la tasca.

### **Activitat 4**

- **Inici:** disposen les cadires per procedir a la posada en comú.
- **Desenvolupament:** cada grup exposa les seves conclusions.
- **Final:** finalitza la posada en comú i la tasca proposada per a aquesta reunió.

### **Activitat 5**

- **Inici:** els participants no s'aixequen de la cadira.
- **Desenvolupament:** continuen el debat sobre la inclusió i altres temes educatius.
- **Final:** alguns docents manifesten que han de marxar i es tanca la sessió.

### **2.2.2.2. PARTICIPANTS**

Els principals agents que determinen tota la recerca són els docents i els seus alumnes, i l'anàlisi de les seves relacions dins el context d'aula, així com, i paral·lelament, el treball conjunt que realitza aquest professorat de música. En definim el perfil i situem els nivells dels alumnes participants.

#### **DOCENTS DE MÚSICA**

La investigació parteix del treball en grup d'onze docents de música de diferents nivells; anomenem els docents amb la lletra P seguida d'un número entre l'1 i l'11:

- P1: infantil i primària.
- P2: secundària.
- P3: infantil i primària.
- P4: secundària.
- P5: infantil, primària i secundària.
- P6: infantil i primària.
- P7: secundària.
- P8: infantil i primària.
- P9: infantil i primària.
- P10: infantil i primària.
- P11: infantil i primària.

Tal i com hem puntualitzat en el context de la recerca (2.2.2), es va convidar les professores P1 i P2 a ser membres del seminari perquè anteriorment ja havien col·laborat en un estudi sobre la música i la inclusió, on van poder contrastar en les seves pràctiques educatives musicals evidències en els processos que podien ajudar a la inclusió dels seus estudiants dins l'aula. Per tant, la seva implicació en la nostra recerca ens permet, d'entrada, prendre les seves pràctiques de referència. La resta de docents van respondre a la petició de cooperar en aquesta investigació amb molt d'interès de poder participar en un estudi sobre la inclusió de tots els estudiants a l'aula de música.

Tots els docents estaven en actiu durant tot el procés de treball i responen a diferents edats i experiències professionals. Tots els seus centres estaven situats a la comarca d'Osona, encara que presentaven característiques diferents:

- P1: escola d'infantil i primària pública, de dues o tres línies, depenent del curs, d'una petita ciutat de 20.000 habitants, definida com a centre d'alta complexitat.
- P2: institut públic de tres línies d'una població de 13.900 habitants.
- P3: escola d'infantil i primària de titularitat pública, d'una o dues línies, depenent del curs, d'un petit poble de 2.200 habitants.
- P4: institut públic de dues línies d'una ciutat de 40.900 habitants, definit com a centre d'alta complexitat.
- P5: escola concertada d'infantil, primària i secundària d'una línia, d'una població de 20.00 habitants.
- P6: escola d'infantil i primària d'una línia, d'un petit poble de 3.000 habitants.
- P7: institut públic de tres línies d'una població de 6.200 habitants.
- P8: centre concertat d'infantil, primària i secundària de dues línies, d'una població de 8.100 habitants.
- P9: escola pública d'una línia d'una població de 850 habitants.
- P10: centre concertat d'infantil, primària i secundària, de dues línies, d'una població de 8.100 habitants.
- P11: escola de titularitat pública, de dues línies, d'una població de 13.900 habitants.

La disponibilitat i la col·laboració de tots aquests docents va ser màxima des de la primera reunió, fet que va permetre avançar i treballar conjuntament d'una manera intensa i molt participativa.

### **2.2.3.2. ALUMNAT**

En definitiva, el que perseguim en aquesta tesi és com poder millorar el progrés de tot l'alumnat de les aules de música i, per tant, el nostre objecte d'estudi participa activament en tot el procés. Els alumnes dels docents vinculats a la recerca són observats dins l'aula. En particular, els alumnes de les mestres P1 i P2 (docents amb les quals ja s'havia portat a terme un treball sobre música i inclusió), corresponents a infants de segon de primària i nois i noies de segon de secundària respectivament, són els que més intervenen pel fet que han estat observats durant deu sessions cada grup (la resta només en una sessió) i, a més a més, han estat entrevistats. A continuació, es concreta quin nivell educatiu ha estat observat en relació amb cada docent:

<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>	<b>P9</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>
<b>2n P</b>	<b>2n</b> <b>ESO</b>	<b>6è P</b>	<b>1r</b> <b>ESO</b>	<b>5è P</b>	<b>6è P</b>	<b>1r</b> <b>ESO</b>	<b>4rt P</b>	<b>5è i</b> <b>6è P</b>	<b>1r P</b>	<b>4rt P</b>

### **2.2.3. INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA DE DADES**

Els instruments utilitzats en aquest estudi han estat diversos, ja que és important seguir un enfocament convenient en cada situació (Conway, Pellegrino i West, 2015). En aquest cas, el treball generat dins les sessions amb el grup de professors ha originat circumstàncies que demanen eines concretes per a cada sessió.

#### **OBSERVACIÓ DE LA REFLEXIÓ CONJUNTA**

El treball en conjunt dels professors adquireix en aquesta recerca diferents funcions. Per una banda, és un dels objectius d'estudi, alhora que, a partir de tot el que genera aquest treball, estructura noves tasques que són bàsiques i componen les fonts necessàries per a la recerca. La reflexió conjunta dels membres de la comunitat educativa ofereix la possibilitat de l'anàlisi i la millora de les pràctiques educatives (Black, James i McCormick, 2003; Shepard, 2000), ja que la reflexió dels docents sobre les seves pròpies pràctiques educatives és la que pot produir canvis significatius en les seves concepcions i, en conseqüència, canvis en la seva acció educativa, tal com aporten Borko i Putnam (citats per Shepard, 2000).

La figura de l'assessor extern, personificat en aquest estudi per la recercadora, ha estat el model escollit per tal de guiar el treball conjunt entre les mestres i els mestres de música. Seguint Fullan (2002), l'assessorament extern ha de proporcionar la motivació i la implicació necessària per poder avançar en el canvi educatiu. La base ha de ser un procés de facilitació de relacions crítiques i reflexives entre els docents, en el qual es requereix un compromís compartit de responsabilitat per part de tots els participants, inclòs l'assessor (Lago i Onrubia, 2008). La recercadora hi ha participat formant part del grup, observant, demanant aclariments, indagant i conduint la reunió (Riba, 2009).

Les dades que corresponen a l'observació de la reflexió conjunta dels docents durant les tres sessions han estat recollides a través d'un registre narratiu (vegeu annex I).

## **OBSERVACIÓ A L'AULA**

Així mateix, l'observació a l'aula és una de les eines principals escollides en aquest treball, caracteritzada per intentar garantir al màxim la naturalitat dels fenòmens estudiats (Coll i Onrubia, 1998). Aquest instrument ens permet l'estudi dels objectius proposats, buscant la construcció d'explicacions dels fenòmens considerats, seguint els criteris exigits per una epistemologia positivista i pel model de les ciències de la naturalesa. El focus on se centra l'atenció recau en el triangle interactiu i la manera com operen els mecanismes d'influència educativa que el docent utilitza per tal que l'alumne progressi en coneixement, ja que dependrà de com està orientada aquesta ajuda i de com està abordada (Coll i Onrubia, 1998).

L'observació a l'aula s'ha utilitzat en les deu sessions de les professores P1 i P2 (professores que anteriorment a aquesta recerca ja havien participat en un estudi on es va poder contrastar i valorar les seves pràctiques educatives musicals), i en cada una de les sessions a l'aula de la resta dels nou docents, una per a cada professor.

És important tenir en compte la dimensió temporal de l'estudi, i que, malgrat que el focus és l'activitat conjunta, l'anàlisi de l'evolució de tot el procés és també una de les finalitats de la recerca, i que s'ha recollit a través del registre narratiu (vegeu annex II).

## **ENTREVISTA**

### **Entrevistes als docents de música** (vegeu annex III)

Les entrevistes personals realitzades al final del curs escolar coincidint amb el tancament de tot el procés a cada docent, partien d'un guió comú per tal d'afavorir una conversa en què es perseguia una anàlisi i una valoració de tot el treball realitzat durant aquell període. Atenent a l'afirmació de Rodríguez Gómez (2013) que «l'entrevista és, segurament, al costat de l'observació i el grup de discussió o focus grup, un dels principals instruments de la recerca qualitativa» (p. 45), aquesta esdevé un dels procediments indispensables en aquesta recerca. L'entrevista en profunditat, tal com l'articulen Bogdan i Taylor (2008), situa la conversa entre l'entrevistador i els participants d'igual a igual, i esdevé un diàleg que segueix un guió més o menys estructurat, flexible i que ajuda la recercadora a la comprensió de què fan i què pensen els entrevistats.

Es va realitzar una entrevista al final del procés amb cada un dels docents participants.

Es va tractar d'una entrevista oberta en què la mestra feia una reflexió de tot el procés.

Mostrem el guió que seguíem durant la conversa individual amb cada un dels docents, ja que és una entrevista semiestructurada on a partir d'una pauta original es permet obrir la conversa per tal que les aportacions de cada persona puguin ser més lliures.

- Podries fer una valoració sobre les tres estratègies que vas escollir? Si han anat bé, si ja les feies servir, si ha canviat alguna cosa...
- Quines creus que serien les estratègies més presents a la teva pràctica per a la inclusió de tots els alumnes a l'aula?
- Creus que hi ha un abans i un després de tot aquest curs fent aquest treball amb el grup de professors i les observacions a classe i les converses?

### **Entrevistes a l'alumnat** (vegeu annex IV)

Les aportacions dels alumnes són una informació rellevant per a la investigació, al mateix temps que serveixen per contrastar amb la resta d'intervencions del docent de manera que esdevinguin dades essencials. L'entrevista es va realitzar als infants de la classe de 2n de primària de P1 i als nois i noies de la classe de 2n de secundària de P2, alumnes que van participar en 10 sessions d'observacions directes a l'aula.

Les preguntes de l'entrevista van ser les següents:

1. Per què creieu que veniu a l'escola o a l'institut?
2. Us sembla bé? Teniu altres propostes?
3. Hi ha un bon clima de classe a l'hora de música?
4. Quines característiques es donen per tal que hi hagi un bon clima?
5. A què creieu que és degut?
6. Quin objectiu us sembla que té l'hora de música?
7. Aprèn tothom? Per què?
8. Depèn dels alumnes?, depèn de la professora?
9. Quines actituds creieu que han de tenir els alumnes?
10. Què han de fer els professors i les professores per tal que aprenguin tots els nois i les noies de la classe?



## **AUTOINFORME DEL DOCENT**

Per recollir les impressions personals dels mestres i poder completar l'entrevista personal, concedint un espai de reflexió personal, es va confeccionar una fitxa d'autoinforme on cada mestre va anotar les principals conclusions i aportacions de les tres reunions al final del procés (vegeu annex III).

### **Fitxa d'autoinforme**

- Millora núm. 1 (frase sobre què s'ha intentat fer per a la millora de la inclusió a l'aula):
  
- Nivell:
  
- Unitat didàctica:
  
- Sessió de la unitat didàctica:
  
- Descripció de l'activitat en la qual es proposa la millora:

### **2.2.4. PROCEDIMENT PER A LA RECOLLIDA DE DADES**

Com hem anat descrivint, la recerca que ens ocupa està fonamentada en el treball conjunt dels onze docents de música que, durant el curs escolar 2014-2015, van participar a les trobades que es van planificar amb la finalitat de participar en un procés que ens portés a analitzar i poder millorar la inclusió dels estudiants a les aules de música de l'escola ordinària. Es van portar a terme tres reunions: a l'inici, durant el curs i al final del curs escolar. Es van realitzar observacions directes a les aules de tots els participants, entrevistes a cada un dels docents i entrevistes a un grup d'alumnes de primària i de secundària.

A continuació, exposem el quadre de les tasques que es van portar a terme en ordre cronològic i una breu descripció.

Es va iniciar amb una primera reunió durant el primer trimestre, que va generar una sèrie de tasques que es van realitzar durant els mesos següents. La segona reunió va

tenir lloc durant el segon trimestre del curs escolar, on es va realitzar un treball en grup que va produir noves accions que es van portar a terme els mesos següents i que van ser objecte d'estudi durant la tercera trobada a final de curs. L'estudi va finalitzar a l'acabament del curs escolar amb l'entrevista final i individual a cada docent. Així, doncs, les tasques efectuades van consistir en diferents propostes.

El calendari va ser el següent:

<b>Dates</b>	<b>Tasques</b>
Octubre	Carta convocant a diferents professors i professores de música per participar en la recerca.
1 de desembre	1a reunió amb 11 professors i professores de música.
14 de desembre	Trobada amb les professores P1 i P2.
Gener i febrer	10 observacions aula de P1, més les converses amb P1, i 10 observacions aula de P2, més les converses amb P2.
18 de febrer	Trobada amb les professores P1 i P2.
20 de febrer	2a reunió amb els 11 docents de música.
Març i abril	Observacions a les aules de la resta de professorat de música.
Maig	Entrevistes als directors dels centres de P1 i P2.
29 de maig	3a reunió amb els 11 docents de música.
Juny	Entrevistes amb els grups d'alumnes de P1 i P2.
Setembre i octubre	Entrevistes finals a tot el professorat de música.

A continuació hi ha una breu descripció de cada tasca.

### **. Convocatòria a diferents professors i professores de música per participar en la recerca**

Aquesta convocatòria es va trametre per correu i per telèfon a diferents professors i professores de música en actiu dels voltants de Vic, se'ls va demanar si seria possible ser membres d'un grup de treball, durant un curs escolar, per participar en una recerca sobre la inclusivitat i la música a l'escola. Se'ls demanava el compromís a assistir a tres reunions, una per trimestre, i a altres possibles demandes sorgides del treball realitzat a les trobades.

Un cop configurat el grup de treball es va citar els docents a la primera reunió.

## **. Primera reunió amb 11 professors i professores de música**

Aquesta reunió es va realitzar durant el primer trimestre del curs escolar.

Recordem els nivells on els professors i les professores impartien classe de música:

P1 a primària, P2 a secundària, P3 a infantil i primària, P4 a secundària, P5 a infantil i primària, P6 a infantil i primària, P7 a secundària, P8 a primària, P9 a infantil i primària, P10 a infantil i primària i P11 a infantil i primària.

El contingut d'aquesta primera reunió consistia a reflexionar i conversar sobre les seves pròpies pràctiques educatives musicals vinculant-les a pràctiques inclusives. A partir d'aquest treball conjunt, es va concretar l'objectiu final de la trobada que era definir els aspectes i elements, pactats entre tots els participants, que afavoreixen les pràctiques educatives musicals inclusives. Es va acabar la reunió fent un llistat, entre tots, de vuit factors facilitadors de la inclusió a l'aula de música:

1. Motivació del mestre
2. Motivació dels alumnes
3. Coneixement de l'alumne
4. Vincle amb l'alumne
5. Presentació diversa de les activitats i els continguts
6. Aprenentatge significatiu
7. Respecte
8. Altes expectatives

Més endavant, es detalla el plantejament, concretant el procés i el contingut de la reunió perquè es considera rellevant per la informació que se'n desprèn, ja que ajuda a la comprensió del procediment de la recollida de dades.

## **. Trobada amb les professores P1 i P2**

Les professores P1 i P2 exerceixen la docència a primària i a secundària, respectivament. Vam optar per analitzar les seves pràctiques educatives musicals, que esdevenen subjectes de la recerca. Cal recordar que aquestes docents ja havien participat en un estudi sobre la música i la inclusió, en el qual les seves pràctiques educatives van aportar elements per afavorir la inclusió a l'aula de música.

Es va negociar amb les professores l'observació directa a les seves aules de música durant una unitat didàctica, que es va concretar en deu sessions amb cada professora, que van correspondre a la unitat didàctica "El timbre" en el cas de segon de primària, i a la unitat didàctica "Les qualitats del so" a segon de secundària. Igualment, es va pactar que es mantindria una conversa després de cada sessió observada per comentar el desenvolupament de la classe de música.

Els alumnes de 2n C de primària tenien dues sessions de música a la setmana durant tot el curs. L'observació es va dur a terme els dimecres i els divendres de les 12 hores a les 13 hores dels mesos de gener i febrer.

Els alumnes de 2n A de secundària tenien música tres dies a la setmana durant tot el curs. L'observació es va dur a terme els dilluns de les 13:45 hores a les 14:45 hores i els dimecres de les 10:30 hores a les 11:30 dels mesos de gener i febrer.

#### **. 10 observacions aula de P1, més les converses amb P1, i 10 observacions aula de P2, més les converses amb P2**

Es van realitzar les observacions directes a les aules de les professores P1 i P2 i les converses addicionals després de cada sessió.

El pas següent va ser analitzar les converses i les pràctiques educatives musicals a partir dels elements definits a la reunió conjunta de tots els docents de música, que afavoreixen la inclusió de tots els estudiants a l'aula de música.

Es va elaborar una taula amb els vuit indicadors definits durant la primera reunió de tots els docents i amb les estratègies corresponents a cada indicador, estratègies observades i recollides durant les sessions a les aules de P1 i P2.

#### **. Trobada amb les professores P1 i P2**

Durant aquesta trobada es va pactar amb P1 i P2 quines estratègies se seleccionaven per tal d'elaborar un document amb els indicadors que afavoreixen la inclusió dels nois i noies dins l'aula i les seves estratègies corresponents, per esdevenir el punt de partida per al treball de la segona reunió amb tota la resta de docents.

### **. Segona reunió amb els 11 docents de música**

Es va plantejar als 11 docents reunits que es debatés i es reflexionés a partir del document elaborat, fruit del treball de la primera reunió i de les observacions fetes a les aules de P1 i P2. La reunió es va plantejar en format de treball cooperatiu per arribar al final de la sessió amb el compromís d'utilitzar, a les respectives aules, tres de les estratègies proposades del document.

Més endavant, es detalla el plantejament, concretant el procés i el contingut de la reunió perquè es considera rellevant per la informació que se'n desprèn, ja que ajuda a la comprensió del procediment de la recollida de dades.

### **. Observacions a les aules de la resta de docents de música**

Es van realitzar observacions directes a una sessió de música dels professors i professores implicats en la recerca, exceptuant P1 i P2, ja que —recordem, són les docents que ja havien participat en un estudi anterior sobre la música i la inclusió— ja s'havien realitzat les observacions a les seves respectives aules durant deu sessions cada una —tal com hem indicat a la tasca 4.

### **. Entrevistes als directors dels centres de P1 i P2**

Es van realitzar entrevistes als directors dels centres de P1 i P2 enfocades a tenir informació sobre el plantejament del centre pel que fa a la inclusió. Aquesta informació no ha estat utilitzada per donar resposta als nostres objectius.

### **. Tercera reunió amb els onze docents de música**

Aquesta tercera reunió va estar enfocada a fer una reflexió sobre les pròpies pràctiques dels docents durant aquest curs escolar, si realment hi ha hagut canvis en la pràctica i en la concepció sobre la inclusió dels nois i noies a les aules de música gràcies al treball efectuat durant el curs.

Més endavant, es detalla el plantejament, concretant el procés i el contingut de la reunió perquè es considera rellevant per a la informació que se'n desprèn, ja que ajuda a la comprensió del procediment de la recollida de dades.

### **. Entrevistes amb els grups d'alumnes de P1 i P2**

Les entrevistes als estudiants de P1 i P2, —recordem que són les docents a qui en un estudi anterior ja es van poder contrastar les seves pràctiques educatives—, de les aules observades van consistir a saber com percebien les accions de les seves mestres durant les classes de música. Es va dividir la classe en grups de quatre alumnes, cada grup d'alumnes es va trobar en una aula a part de la classe i va contestar juntament l'entrevista que se'ls havia preparat. P1 i P2 van confeccionar els grups amb el criteri que un dels quatre estudiants de cada grup havia de mostrar qualitats empàtiques.

### **. Entrevistes finals als docents de música**

Entrevistes obertes de tancament per copsar quina valoració i autoavaluació fa cada docent del treball conjunt portat a terme durant tot el curs escolar i si ha contribuït a la seva pràctica diària i de quina manera.

Després del registre sistemàtic de la informació més rellevant de les reunions, les converses i les observacions directes a l'aula i de les entrevistes a través de gravacions d'àudio, en algun cas de vídeo, en material manuscrit per part de la recercadora i dels participants, es va procedir a transcriure la informació en un registre narratiu en format entenedor i homogeni, tal com proposen Coll, Lago i Onrubia (2008), guiat per la fonamentació teòrica referent a l'escola inclusiva i als principis de caire constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge exposats en el capítol primer del marc teòric.

El registre narratiu corresponent a les tres reunions realitzades amb tots els docents de música es troba a l'annex I.

El registre narratiu corresponent a les observacions directes efectuades a les aules es troba a l'annex II.

El registre narratiu corresponent a les entrevistes dels professors es troba a l'annex III, i les entrevistes als alumnes a l'annex IV.

Els mapes d'activitats de les observacions directes a l'aula es troba a l'annex V.

## **2.2.5. INSTRUMENT I PROCEDIMENT D'ANÀLISI DE DADES**

L'anàlisi de les dades «és un procés que consisteix a donar sentit a la nombrosa informació recollida en l'escenari, cosa que requereix que l'investigador organitzi les dades de manera que li resultin manipulables i això, al seu torn, s'aconsegueix buscant les unitats d'anàlisi que li semblin rellevants» (Rodríguez i Valldeoriola, 2009, p. 70).

La pauta d'anàlisi d'aquesta recerca, fonamentada en la concepció constructivista (Coll i Onrubia, 1998) i en *l'Index for inclusion* d'Ainscow i Booth (2015), és l'eina que s'ha utilitzat per a l'anàlisi de les dades de la recerca. Per tal de certificar la congruència d'aquest instrument d'anàlisi, es va sotmetre la proposta inicial a un procés de validació a través d'un acord interjutges per part de dues doctores de la UVic-UCC, expertes en processos d'anàlisi i recerca d'aproximació qualitativa, i es va passar a incorporar les seves correccions i observacions per tal de donar lloc a l'instrument d'anàlisi definitiu (Dubé, 2008).

La pauta, que s'estructura d'acord amb tres grans dimensions, les quals disposen de subdimensions cadascuna i que agrupen els diferents indicadors que s'ajusten a l'anàlisi del nostre objecte d'estudi, recull l'heterogeneïtat dels processos d'ensenyament-aprenentatge i la complexitat dels factors que els caracteritzen. Incorpora també tots els aspectes necessaris per tal de poder donar resposta, en un mateix instrument, als objectius plantejats en la investigació. Resulta una pauta extensa, capaç de realitzar l'anàlisi de tots els objectius plantejats i esdevenir un instrument que comprèn des de l'observació directa a l'aula fins a les converses, diàlegs i entrevistes de tots els participants, de manera que ens permet utilitzar-la directament sense necessitat de fer adaptacions a la diversitat de fonts. D'aquesta manera, hem pogut analitzar les reunions, les observacions d'aula i les entrevistes d'una manera integrada, perquè les fonts són diferents però remetent a aspectes de la mateixa naturalesa i que ens permeten triangular les diferents dades aportades. Tota la informació que ens aporten les observacions directes a l'aula pot ser contrastada amb la que extraurem de les entrevistes individuals, dels autoinformes i de les reflexions del treball en grup que s'ha efectuat en cada una de les tres reunions. D'aquesta manera, posem en contacte les accions educatives musicals que els docents realitzen a l'aula amb les que afirmen que fan i amb les reflexions sobre les seves pràctiques educatives musicals. Per tant, el fet d'utilitzar la mateixa pauta d'anàlisi per diferents fonts es justifica també atès que els objectius

*Pràctiques educatives inclusives a l'aula de música. Estudi de les condicions i els elements facilitadors a l'educació primària i secundària obligatòria.*

proposen contrastar i analitzar la pràctica educativa musical del docent amb la reflexió que fa ell mateix de la seva pràctica a posteriori.

La pauta d'anàlisi és, per tant, l'instrument d'anàlisi d'aquesta recerca i on els indicadors definits tenen la funció d'establir els criteris operacionals per l'anàlisi de subdimensions i dimensions.

A continuació, es presenta la pauta d'anàlisi on es mostren les dimensions, les subdimensions i els indicadors que ens permeten l'anàlisi de les dades.



DIMENSIONS	SUBDIMENSIONS	INDICADORS
<b>1. Institució</b>  <b>escolar</b>	<b>1.1. Relació escola /entorn</b>	<b>1.1. Relació escola / entorn</b>
	1.1.01 Nivell d'inclusió a la institució	1.1.01.A De quina manera el centre és acollidor amb tots els seus membres independentment de les seves circumstàncies econòmiques, familiars, de procedència, rendiment i característiques individuals?
		1.1.01.B El centre promou una bona xarxa de relacions entre altres centres? Com ho fa?
	1.1.02 El centre i la localitat es donen suport mútuament	1.1.02.A De quina manera el centre i la localitat promouen activitats conjuntes?
	<b>1.2. Valors del centre</b>	<b>1.2. Valors del centre</b>
	1.2.01 Enfocament de lideratge inclusiu	1.2.01.A Com s'entén que augmentar la inclusió implica disminuir l'exclusió i la discriminació?
1.2.02 Cooperació entre tots els membres de la comunitat	1.2.02.A De quina manera l'equip educatiu busca diferents maneres per tal d'incrementar la participació de les famílies i els estudiants?	

1.2.03 El respecte entre tots els membres del centre	1.2.03.A L'equip educatiu veu els estudiants com a éssers humans com ells i no inferiors, i els estudiants veuen l'equip educatiu també com a éssers humans com ells i no com a enemics o opressors? Com es mostra?
1.2.04 El respecte per la integritat del planeta	1.2.04.A De quina manera els adults i els estudiants reflexionen sobre la idea que les persones han de viure en harmonia amb la terra, les altres espècies i formacions naturals del planeta?
1.2.05 Rebuig de totes les formes de discriminació	1.2.05.A Es reconeix que tothom pot tenir prejudicis contra els altres i que es requereix un esforç per identificar-los i reduir-los? Com?
1.2.06 Expectatives altes per a tothom	1.2.06.A Els adults i els estudiants entenen que s'aconsegueixen més èxits quan se senten valorats pel que fan i per qui són i sense comparar-se amb altres? De quina manera?
1.2.07 Resolució de conflictes i convivència pacífica	1.2.07.A Com es desenvolupen iniciatives orientades a desenvolupar la confiança i l'assertivitat sense agressivitat?
1.2.08 La participació de tothom	1.2.08.A Com es mostra que la inclusió s'entén com un procés sense fi mitjançant l'increment de la participació de tothom?
1.2.09 El sentir-se bé amb un mateix fugint dels estereotips	1.2.09.A El centre intenta augmentar l'autoestima dels estudiants i adults que tenen alguna dificultat? De quina manera?

1.2.10 Comprensió de les diferències d'origen, ètnia, cultura, gènere, orientació sexual, discapacitat, creences, religió i política.	1.2.10.A Els adults i els estudiants se senten enriquits per la varietat d'identitats, orígens, ètnies, gèneres i formes de veure el món que existeix en el seu centre? Com es mostra?
<b>1.3. Organització del centre</b>	<b>1.3. Organització del centre</b>
1.3.01 Pla de millora acordat per tots els membres de la comunitat educativa	1.3.01.A Existeix un pla de millora pel centre escolar i el seu entorn, que és àmpliament conegut i acordat per l'equip educatiu, el consell escolar, les famílies i els estudiants? Com s'explicita?
1.3.02 Revisions i reflexions periòdiques sobre el pla	1.3.02.A De quina manera els membres del centre escolar reflexionen sobre els canvis dels últims dotze mesos i els motius d'aquests canvis?
1.3.03 L'equip educatiu treballa cooperativament	1.3.03.A L'equip educatiu es reuneix per compartir les seves idees i coneixements amb la finalitat de millorar les seves estratègies de docència i resoldre els problemes d'ensenyament que puguin sorgir? Com ho fan?
1.3.04 El centre està organitzat de forma equitativa per donar suport a la integració de tots els seus estudiants	1.3.04.A L'equip educatiu crea oportunitats per tal que els estudiants aprenguin uns dels altres en grups heterogenis? Quan?

	1.3.05 Promou l'estalvi energètic i la sostenibilitat	1.3.05.A Els adults i els estudiants elaboren recomanacions, i les fan accessibles a altres membres de la comunitat per a la reducció de residus? Quan?
	1.3.06 Reducció de l'expulsió disciplinària	1.3.06.A S'entén que l'expulsió disciplinària pot evitar-se gràcies al suport i a la intervenció en els processos d'ensenyament-aprenentatge i en les relacions socials? Com es fa?
	1.3.07 Les normes de conducta estan relacionades amb l'aprenentatge i el desenvolupament curricular	1.3.07.A Com es mostra la política sobre la convivència i en les relacions socials?
	1.3.08 Es busca eliminar l'assetjament escolar	1.3.08.A De quina manera es forma als estudiants per mediar i ajudar en els incidents de maltractament entre iguals per abús de poder com una part necessària en la prevenció i erradicació del maltractament?
<b>2. Aula i decisions curriculars i organitzatives</b>	<b>2.1. Currículum de música</b>	<b>2.1. Currículum de música</b>
	2.1.01 La música com un art	2.1.01.A De quina manera els estudiants aprenen sobre la composició musical i la forma de comunicar sentiments i significats?
	2.1.03 La música en el món	2.1.03.A Com els estudiants aprenen a entendre la música com a una i les seves diferents manifestacions en el món i en el temps?
	2.1.04 La música com a fusió d'influències	2.1.04.A Com els estudiants aprenen que qualsevol estil o mostra de música implica una fusió d'influències?

2.1.05 La música i els estereotips	2.1.05.A Els estudiants entenen que tots els països tenen músics i que fixar-se únicament en les tradicions d'alguns països dona lloc a estereotips? De quina manera?
2.1.06 La dansa al món	2.1.06.A Hi ha oportunitats per tal que l'estudiant descobreixi i participi en la dansa com a expressió corporal i de qualsevol lloc del món?
<b>2.2. Objectius de l'assignatura de música</b>	<b>2.2. Objectius de l'assignatura de música</b>
2.2.01 Que l'estudiant sàpiga que té potencial musical i que s'ho cregui	2.2.01.A Es realitzen activitats on l'estudiant es vegi capaç de fer música? Quines?
2.2.02 Desenvolupar una gran varietat d'oportunitats d'escoltar i interactuar amb diversitat de músiques?	2.2.02.A Hi ha oportunitats per escoltar i interpretar amb diversitat de músiques? Quan?
2.2.03 Disposar d'oportunitats per aprendre i tocar varietat d'instruments	2.2.03.A Existeixen oportunitats per aprendre a tocar diferents instruments musicals? Quines?
2.2.04 Ajudar a vèncer la vergonya de cantar i gaudir cantant en grup	2.2.04.A De quina manera s'ajuda a superar els sentiments negatius dels estudiants que creuen que el cant no és popular o aquells que són massa tímids per cantar?

2.2.05 Descobrir i apreciar la música	2.2.05.A Com s'ajuda a descobrir les emocions que comporta la música, així com la seva apreciació
2.2.06 Aprendre composició musical i la manera de transmetre sentiments	2.2.06.A De quina manera aprenen a escriure i interpretar les seves pròpies composicions musicals sobre idees, esdeveniments i sentiments?
2.2.07 Participar i crear danses	2.2.07.A Com s'anima els estudiants a participar i crear danses com a expressió corporal?
2.2.08 Gaudir i viure intensament la música	2.2.08.A Quan es donen oportunitats per gaudir de la música?
2.2.09 Valorar la música dels diferents llocs d'origen dels estudiants de l'aula i fer-la present	2.2.09.A S'aprenen cançons i músiques dels països d'origen dels estudiants de l'aula? Quines?
<b>2.3. Reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música</b>	<b>2.3. Reflexió i gestió de l'assignatura de música</b>
2.3.01 Metodologies, estils i models d'aprenentatge	2.3.01.A El docent utilitza les metodologies que més ajudaran a l'ensenyament-aprenentatge de cada un dels seus alumnes? Quines?
2.3.02 Confiança	2.3.02.A De quina manera el docent mostra a l'alumne que confia en ell i en les seves possibilitats?
2.3.03 Responsabilitat	2.3.03.A De quina manera el docent dona valor a la responsabilitat de l'alumne dins i fora de l'aula?

2.3.04 Expectatives	2.3.04.A De quina manera el docent mostra les seves altes expectatives pels seus alumnes?
2.3.05 Reflexions i decisions abans i després de la classe	2.3.05.A Com el docent analitza la seva pràctica educativa per tal de millorar l'ensenyament-aprenentatge dels estudiants i ho té en compte a cada classe?
2.3.06 L'error com a procés de construcció del coneixement	2.3.06.A De quina manera el docent transmet amb fets que l'error és l'oportunitat d'aprendre?
2.3.07 Avaluació	2.3.07.A Com es mostra que l'avaluació fomenta els guanys?
2.3.08 La motivació del docent i dels estudiants	2.3.08.A Com mostra el docent les seva motivació per la seva tasca?
	2.3.08.B Quines estratègies utilitza el docent per motivar els seus estudiants?
<b>2.4. Ambient a l'aula</b>	<b>2.4. Ambient a l'aula</b>
2.4.01 Límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació	2.4.01.A Els conflictes són resolts mitjançant el diàleg i no mitjançant coaccions per la diferència d'estatus o per la força? De quina manera?
2.4.02 Reconeixement individual de l'alumne	2.4.02.A De quina manera el docent mostra el seu reconeixement a l'alumne?
2.4.03 Crear i mantenir un ambient adequat	2.4.03.A De quina manera es mostra que el tracte del docent als estudiants és amable, respectuós i promou el bon humor?

2.4.04 L'elogi eficaç	2.4.04.A Com es mostra que el docent encoratja l'estudiant valorant la seva feina?
2.4.05 Rebuig de mostres i idees denigrants	2.4.05.A De quina manera s'enseny a trobar l'origen d'actituds violentes i denigrants i saber transformar-les per mitjans pacífics?
2.4.06 El respecte	2.4.06.A Com el docent expressa i mostra que ningú està per sobre de ningú i que el tracte entre professor i estudiants es basa en el respecte?
	2.4.06.B De quina manera el docent no estigmatitza cap alumne?
2.4.07 Cultura positiva i evitar conductes agressives	2.4.07.A Com s'ajuda a aquells que estan molt sovint enfadats a trobar maneres no agressives d'expressar-se?
2.4.08 Coneixement de l'alumne	2.4.08.A El professor busca el coneixement profund de l'alumne per tal de poder establir-hi una comunicació i una relació? De quina manera?
<b>2.5. Organització de l'aula de música</b>	<b>2.5. Organització de l'aula de música</b>
2.5.01 Es fomenta la participació de tots els estudiants	2.5.01.A El docent té en compte la presència, la participació i el progrés de cada estudiant? De quina manera?
2.5.02 El professor com a aprenent del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'aula.	2.5.02.A El professor manifesta que també és un aprenent més a l'aula?



	2.5.03 Pensament crític i respecte i valoració pels diversos punts de vista	2.5.03.A Existeix un compromís per valorar la cultura, la llengua, idees, etc., de cada un dels estudiants i es reflecteix en les activitats d'ensenyament-aprenentatge? Quines?
	2.5.04 La cohesió del grup classe	2.5.04.A El professor considera la cohesió del grup classe com una eina imprescindible per les relacions i l'ensenyament-aprenentatge? Com es mostra?
	2.5.05 Experiències fora de l'aula	2.5.05.A De quina manera el docent té en compte les activitats musicals de fora de l'aula per tal d'enriquir l'ensenyament-aprenentatge dins de l'aula?
<b>3. Activitats d'ensenyament-aprenentatge</b>	<b>3.1. Aprenentatge significatiu</b>	<b>3.1. Aprenentatge significatiu</b>
	3.1.01 El contingut es presenta de manera estructurada, lògica i coherent	3.1.01.A El professor fa una explicació als alumnes prèvia a les activitats per comentar com s'estructura la sessió? Quines?
		3.1.01.B El professor explica detalladament cada activitat als alumnes? Com ho fa?
	3.1.02 Adaptació dels coneixements previs als nous	3.1.02.A Com el professor relaciona els nous continguts amb els donats anteriorment?
		3.1.02.B El professor fa preguntes directes sobre els continguts als alumnes? Quines?
<b>3.2. Ajuda ajustada</b>	<b>3.2. Ajuda ajustada</b>	
3.2.01 Contextualització de les activitats	3.2.01.A De quina manera el professor explica la utilitat i l'objectiu de les activitats als alumnes?	

3.2.02 La participació de tots els alumnes	<p>3.2.02.A El professor dona la possibilitat de participar a tots els alumnes per igual? És a dir, estimula específicament la participació d'aquells que tenen menys tendència a intervenir? Com?</p> <p>3.2.02.B El professor proporciona materials de suport diversos, en diferents formats i de diferents nivells de dificultat als alumnes? Quins?</p>
3.2.03 Clima emocional favorable	<p>3.2.03.A Les activitats presentades pel professor tenen en compte les inquietuds dels estudiants a més a més dels continguts que es treballen? Quines?</p> <p>3.2.03.B El docent crea un clima relaxat a l'aula? Com?</p>
3.2.04 Planificació de les activitats per tal d'adaptar-les a les necessitats dels alumnes	<p>3.2.04.A El professor basa algunes activitats en altres que han estat motivadores pels alumnes o que els han servit especialment per aprendre? Replanteja les activitats que prèviament ha observat que no han estat efectives? Quines?</p> <p>3.2.04.B El professor adapta les activitats a les situacions que es van donant, encara que la planificació prèvia sigui diferent? Com?</p>
3.2.05 Ús autònom del coneixement	3.2.05.A El professor planteja activitats en les quals l'alumne, de forma individual, hagi d'observar, experimentar, treure conclusions...? Quines?
3.2.06 Utilització de llenguatge explícit per a una bona comprensió	3.2.06.A El docent planteja preguntes per comprovar si els alumnes dominen conceptes o elements clau del que estan tractant? De quina manera?

	3.2.06.B El docent fa servir alternatives en el llenguatge per explicar un mateix concepte? Quines?
3.2.07 El llenguatge com a element per a la comprensió i per a la reconstrucció del coneixement	3.2.07.A El docent potencia en els alumnes l'ús del vocabulari per expressar-se de forma més explícita? Com?
	3.2.07.B El professor té cura que els alumnes facin un ús adequat del llenguatge? Com?
<b>3.3. La construcció del coneixement entre alumnes</b>	<b>3.3. La construcció del coneixement entre alumnes</b>
3.3.01 conflicte entre punts de vista moderadament divergent	3.3.01.A El professor crea espais on el petit grup pugui debatre diferents conceptes/activitats tractats a classe? De quina manera?
	3.3.01.B Entre els alumnes escolten les diverses explicacions per tal d'arribar a un objectiu comú? Com?
3.3.02 Regulació mútua a través del llenguatge	3.3.02.A Tots els alumnes fan les seves aportacions i es tenen en compte? De quina manera?
	3.3.02.B Elaboren els treballs de manera conjunta o es reparteixen les tasques? Com?
	3.3.02.C El professor fa que els alumnes posin exemples del concepte que estan treballant per comprovar si han construït coneixement? Com?
	3.3.02.D Amb les opinions de cada alumne es genera una única resposta? De quina manera?

3.3.03 Parla egocèntrica i els efectes d'ham 3.3.04 Suport a l'atribució de sentit i aprenentatge	3.3.03.A El professor indueix que els alumnes verbalitzin els seus pensaments en veu alta? Com?
3.3.04.A Interdependència d'objectius	3.3.04.A Tots els membres del grup es posen a treballar amb facilitat? Quan?
3.3.04.B Interdependència de recompenses	3.3.04.B Tots els membres del grup confien en la feina que faran els altres? Com es veu?
3.3.04.C Relacions psicosocials	3.3.04.C Els estudiants es donen suport entre ells de manera rutinària i treballen cooperativament? De quina manera?
3.3.05 Característiques del grup i dels seus participants	3.3.05.A El professor confecciona grups de treball heterogenis? Com?
3.3.06 Característiques de la tasca i el contingut	3.3.06.A El professor planteja als alumnes tasques cooperatives? Com? Quan?
	3.3.06.B El professor planteja activitats amb múltiples respostes o de resposta única? Quan?
	3.3.06.C El professor ofereix ajudes diferents a diferents alumnes?
3.3.07 L'actuació del professor	3.3.07.A El professor planteja les activitats deixant clar com s'ha de treballar (cooperativament, individualment...)? Com?

	3.3.07.B El professor planteja petites normes als alumnes a l'hora de realitzar les activitats? Quines?
	3.3.07.C El professor intervé en cada grup d'alumnes? De quina manera?
<b>3.4. Ajuda en el procés de construcció del coneixement</b>	<b>3.4. Ajuda en el procés de construcció del coneixement</b>
3.4.01 Construcció progressiva entre el professor i l'alumne	3.4.01.A. El professor planteja qüestions directes als alumnes per rebre respostes també del contingut en qüestió? De quina manera?
	3.4.01.B El professor formula exemples reals per complementar l'explicació? Quins?
3.4.02 Traspàs progressiu del control i responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes	3.4.02.A Davant d'una pregunta, quan un alumne respon, el professor fa noves aportacions, en repeteix, i les corregeix o confirma de manera agradable? De quina manera?
	3.4.02.B El professor planteja diverses preguntes d'un mateix concepte per tal que els alumnes facin connexions, confirmacions, etc.? Quines?
3.4.03 Ús de fórmules per destacar la rellevància d'aspectes	3.4.03.A Hi ha marques al llarg de l'explicació del professor, amb les que l'alumne pot identificar la importància o rellevància d'alguns continguts? Quines?
3.4.04 Recapitulacions reconstructives	3.4.04.A Al final de la classe el professor planteja la realització d'un resum que s'ha treballat amb els alumnes? Com?

	3.4.04.B El professor repeteix sovint els conceptes clau als alumnes? De quina manera?
	3.4.04.C El professor reprèn els continguts treballats quan es presenten nous continguts als alumnes? Com?
3.4.05 Recurs d'experiència escolar o extraescolar com a suport pels coneixements	3.4.05.A El professor busca exemples de vivències o experiències compartides entre tots i els utilitza per explicar un concepte? Quines?
3.4.06 Recurs d'elements en el context immediat	3.4.06.A El professor utilitza exemples observables o aplicats a l'aula per tal de fer l'explicació més representativa als alumnes? Quins?
	3.4.06.B El professor relaciona les seves explicacions amb representacions o esquemes que es troben dins l'aula per tal d'acompanyar l'explicació del nou contingut als alumnes? Quins?
3.4.07 Presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials	3.4.07.A El professor explica un concepte de diferents maneres per fer-lo més entenedor als alumnes? Com?
	3.4.07.B El professor utilitza diferents recursos o materials per explicar un mateix contingut als alumnes? Quins?

<p>3.4.08 Tractament de determinades informacions com a noves o com a donades</p>	<p>3.4.08.A El professor diferencia els conceptes que haurien de saber dels nous? Com?</p>
	<p>3.4.08.B El professor utilitza expressions o canvis en el to de veu per referir-se a un concepte nou o a un de vell i així captar l'atenció dels alumnes? Com?</p>
<p>3.4.09 Abreviació de determinades consignes o ordres</p>	<p>3.4.09.A El professor utilitza, per exemple, abreviacions per tal que els alumnes ho relacionin amb conceptes que ja haurien de saber? Quines?</p>
<p>3.4.10 Autonomia de l'alumne</p>	<p>3.4.10.A El professor va proposant activitats que hagin de realitzar els alumnes individualment a mesura que van avançant en la construcció del coneixement? Quines?</p>
<p><b>3.5. Competència cognitiva</b> 3.5.01 Coneixements previs</p>	<p><b>3.5. Competència cognitiva</b> 3.5.01.A El professor dedica un temps a classe a comentar els estats inicials per tal d'aprofundir en allò que saben els alumnes? Com ho fa?</p>
<p>3.5.02 Intel·ligència</p>	<p>3.5.02.A El professor planteja activitats diverses en les quals els alumnes han d'elaborar coses? Quines?</p>
	<p>3.05.2.A El professor planteja activitats relacionades amb la vida quotidiana? Quines?</p>

3.5.03 Capacitat metacognitiva	3.5.03.A El professor planteja activitats on els alumnes hagin de fer un esquema, resum, mapa conceptual, etc., sobre els continguts que saben i els que no saben? Quins?
	3.5.03.B El professor elabora esquemes o realitza altres exercicis conjuntament amb els alumnes per saber què saben i què no? Quins?
3.5.04 Estratègies d'aprenentatge	3.5.04.A El professor planteja i ensenya a fer activitats diferents sobre diferents continguts que es puguin resoldre mitjançant estratègies diferents? Quines?
<b>3.6. Ajuda en l'atribució de sentit a la tasca</b>	<b>3.6. Ajuda en l'atribució de sentit a la tasca</b>
3.6.01 Representació de la tasca	3.6.01.A El professor presenta les activitats deixant clars els objectius? Com?
	3.6.01.B El professor descriu amb claredat les expectatives que té vers el desenvolupament de la tasca? Com?
3.6.02 Interès per la tasca	3.6.02.A El professor planteja les activitats fent ús de recursos complementaris per fer-les motivadores als alumnes? De quina manera?
	3.6.02.B El professor planteja activitats tenint en compte els possibles interessos dels alumnes i tenint en compte el seu context? Com?
3.6.03 Sentiment de competència	3.6.03.A El professor planteja activitats on els alumnes assoleixen objectius de forma progressiva? De quina manera?



	3.6.03.B El professor planteja activitats adaptades a cada alumne per resoldre-les de forma autònoma? Quines?
<b>3.7. Factors motivacionals</b>	<b>3.7. Factors motivacionals</b>
3.7.01 Motivació intrínseca	3.7.01.A El professor elogia els seus alumnes pel progrés? De quina manera?
	3.7.01.B El professor dona valor al contingut que s'ha après? Com ho fa?
	3.7.01.C La classe que imparteix el professor genera ganes d'aprendre? Com ho fa?
3.7.02 Motivació extrínseca	3.7.02 A El professor dona valor a l'aprenentatge de l'alumne en relació amb el valor de la nota? Com?
	3.7.02.B El professor elogia o desaprova els resultats dels seus alumnes de manera privada? Quan?
3.7.03 Aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein).	3.7.03.A El professor planteja activitats que despertin l'interès dels alumnes? Com?
	3.7.03.B El professor contextualitza la tasca que hauran de realitzar els seus alumnes? Com?
3.7.04 Aspectes relacionats amb l'autoritat (TARGET Epstein).	3.7.04.A El professor permet als alumnes prendre decisions i raona amb ells les seves decisions? Quan?
3.7.05 Aspectes relacionats amb la recompensa (TARGET Epstein).	3.7.05.A El professor té en compte el progrés de cada alumne en les tasques que es realitzen durant el curs? De quina manera?

3.7.06 Aspectes relacionats amb el grup (TARGET Epstein).	3.7.06.A El professor fomenta el treball en equip amb els seus alumnes? Com?
3.7.07 Aspectes relacionats amb l'avaluació (TARGET Epstein).	3.7.07.A De quina manera el professor considera l'avaluació com una eina per conèixer el progrés de l'alumne per així poder-lo acompanyar en el seu aprenentatge?
	3.7.07.B El professor revisa juntament i privadament amb l'alumne el seu procés? De quina manera?
3.7.08 Aspectes relacionats amb el temps (TARGET Epstein).	3.7.08.A Tots els alumnes poden finalitzar les tasques en diferents tempos? Com?
3.7.09 Capacitació per fer la tasca	3.7.09.A De quina manera el professor fa sentir capaç l'alumne de realitzar la tasca?
<b>3.8. Factors afectius</b>	<b>3.8. Factors afectius</b>
3.8.01 Sistema del jo (autoconcepte, autoestima, jos possibles)	3.8.01.A El professor proposa alguna activitat o dinàmica en la qual es tinguin en compte models alternatius per tal que els alumnes puguin projectar-se en el futur? Quines?
	3.8.01.B El professor proposa activitats que permetin realitzar autoavaluació per part dels alumnes? Quines?
	3.8.01.C De quina manera el professor té en compte l'autoestima de l'estudiant?
3.8.02 Patrons atribucionals	3.8.02.A El professor fa reflexionar els seus alumnes sobre a què atribueixen els seus resultats? Com?

<b>3.9. Factors relacionals</b> 3.9.01 Representacions mútues	<b>3.9. Factors relacionals</b> 3.9.01.A El professor planteja activitats d'intercanvi de rols on els alumnes s'hagin de posar en la situació d'un company? Quines?
3.9.02 Expectatives mútues	3.9.02.A El professor transmet als seus alumnes les expectatives que té d'ells davant d'un contingut o activitat? De quina manera?

## **2.2.6. PROCEDIMENT PER A L'ANÀLISI DE LES DADES**

En aquest apartat exposem la metodologia d'anàlisi que se centra en una anàlisi qualitativa de les dades que ens ofereixen les diferents fonts. Cada objectiu requereix d'uns instruments concrets que permeten oferir les dades necessàries per poder donar-hi resposta. L'anàlisi d'aquesta recerca se centra a analitzar qualitativament, per una banda, la freqüència de les diferents aportacions registrades pels instruments, que estan categoritzades seguint els criteris de la pauta d'anàlisi en els diferents indicadors, i com aquestes han evolucionat en el temps. Així que, després de tenir les diferents dades identificades i classificades segons els indicadors de la pauta d'anàlisi, es realitza l'anàlisi del grau de presència d'aquestes dades i com van apareixent en el transcurs de tot l'estudi.

Tal com hem exposat en l'apartat de l'instrument d'anàlisi (2.2.4), la pauta d'anàlisi ens permet donar resposta a objectius diferents, ja que contempla les dimensions i subdimensions que es troben en el focus d'atenció dels diferents objectius, però les fonts de les quals s'alimenta cada un són pròpies per a cada un d'ells. A continuació les presentem per a cada objectiu i s'especifica de quina manera s'ha utilitzat la pauta per realitzar l'anàlisi corresponent.

**Obj. 1: Identificar la concepció, sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge vinculats a la inclusió dels alumnes al llarg del procés del treball conjunt de diferents docents de l'àrea de música a infantil, primària i secundària.**

Obj. 1.1: Identificar les dimensions més presents en la descripció, anàlisi i reflexió sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Obj. 1.2: Analitzar l'evolució en l'ús dels conceptes sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge i inclusió en les tasques de reflexió i construcció conjunta de les millores dels docents de música.

Per tal d'analitzar aquest objectiu, sobre quina concepció té cada professor participant en la recerca sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge vinculats a la inclusió dels alumnes, tindrem en compte les dades que es tenen de cada docent referents a les tres reunions i a les diferents entrevistes que se'ls han efectuat, perquè és on han fet

les seves aportacions abans, durant i després del treball de reflexió individual i conjunt mentre s'ha desenvolupat el procés d'investigació.

Pel que fa a les reunions i a les entrevistes, a partir del registre narratiu de cada una (vegeu annexos I i III) es va procedir a analitzar-ho de la següent manera. Partint dels criteris operacionals que ens marquen els indicadors definits a la pauta d'anàlisi, i tenint en compte totes tres dimensions, la dimensió 1 **institució escolar** (D1), dimensió 2 **aula i decisions curriculars i organitzatives** (D2), i la dimensió 3 **activitats d'ensenyament-aprenentatge** (D3), se selecciona la informació del registre narratiu, de cada reunió i cada entrevista, s'aïlla el fragment que correspon a un indicador en concret i se situa al lloc que li pertoca de la pauta d'anàlisi. Per tal de fer visible, pràctica i manipulable tota aquesta informació es va elaborar una taula d'Excel i es va codificar cada indicador (vegeu annex VI, 6.2). Per tant, en aquesta taula hi apareixen totes les dades referents a aquestes fonts de cada professor. La taula permet consultar la informació corresponent a cada professor en els tres moments diferents de cada reunió, i de les seves entrevistes amb els fragments extrets del registre narratiu, que ahora estan codificats. Aquestes condicions possibiliten poden fer una anàlisi qualitativa i també quantitativa.

A continuació, mostrem un fragment d'una de les taules d'anàlisi corresponent al docent P4:

nº Fragment	PRIMERA REUNIÓ	nº Fragment	SEGONA REUNIÓ	nº Fragment	TERCERA REUNIÓ	ENTR.	ENTREVISTES PRO
1 3.7.01.C	Pots fer servir diferents estratègies per motivar, per exemple apuntes a la pissarra la paraula "diógeridoo" per tal de cridar l'atenció o començar a cantar	1 2.4.03.A	és molt important crear un bon clima d'aula, que s'hi sentin còmodes i a gust	1 2.3.08.A	Ho valorem molt positivament. Creiem que és molt important canviar les estratègies per anar-te motivant un mateix.	1 3 2.3.05.A	La utilització de les tres estratègies ajudat, els alumnes han mill resposta. De totes maneres amb tres estratègies a cada necessiten moltes més de d dependent del moment i les tal de que els alumnes parti
2 3.6.02.B	Pots fer servir diferents estratègies per motivar, per exemple apuntes a la pissarra la paraula "diógeridoo" per tal de cridar l'atenció o començar a cantar	2 2.3.01.A	i utilitzar diferents recursos per presentar els continguts, tot i això sempre depèn molt dels alumnes que tens.	2 2.3.01.A	Va molt bé definir tres estratègies per aplicar-les i tenir-les en compte. És bo, les automatitzes, en el cas de que t'hagin funcionat i ja les integres. D'aquesta manera periòdicament en pots anar introduint tres i així tens una bona dinàmica de classe i pots fer el seguiment del què fas.	2 3 2.5.01.A	La utilització de les tres estratègies ajudat, els alumnes han mill resposta. De totes maneres amb tres estratègies a cada necessiten moltes més de d dependent del moment i les tal de que els alumnes parti

Així mateix, aquesta taula ens ha permès confeccionar una altra taula de caire quantitatiu que mostra totes les aportacions de cada docent, en cada reunió i entrevista, de cada indicador corresponent a la pauta d'anàlisi.

Seguidament mostrem un fragment de la taula 1 (vegeu p. 170):

**Taula 1. Conceptes utilitzats pels professors vinculats a la inclusió de música a les entrevistes i les reunions de treball conjunt**

DIMENSIO 1		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
1.A 1.B 1.C	E1	3 A1 B2	0	-	-	-	-	-	-	-
1.A 1.B 1.C	R1	1 B1	0	0	1 B1	0	0	0	0	0
1.A 1.B 1.C	R2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.A 1.B 1.C	R3	4 C4	4 C4	3 C3	8 C8	4 C4	2 C2	8 C8	5 B1 C4	8 C8

**Obj. 2: Observar, analitzar i identificar les pràctiques educatives inclusives que desenvolupa en l'àrea de música una professora de secundària i una professora de primària amb bones pràctiques contrastades.**

Obj. 2.1: Identificar els aspectes de les pràctiques educatives de P1 i P2 (docent de música 1 i 2), que afavoreixen la inclusió en les sessions d'aula.

Obj. 2.2: Analitzar les relacions que s'estableixen entre les pràctiques educatives musicals i la percepció dels estudiants.

Per poder analitzar aquest objectiu sobre com poder analitzar i identificar les pràctiques educatives inclusives musicals de les professores P1 i P2, —que recordem que són les docents que anteriorment van participar en un estudi on les seves pràctiques musicals a l'aula van poder ser analitzades i contrastades— ens remetem a la informació que ens aporten les observacions directes a l'aula de les docents; deu observacions cada una. Es procedirà a l'anàlisi de les dades de totes les subdimensions de la dimensió 2 **aula i decisions curriculars i organitzatives**, i de la dimensió 3 **activitats**

**d'ensenyament-aprenentatge.** Es descarten les aportacions de la dimensió 1 **institució escolar** perquè l'objecte d'anàlisi són les pràctiques educatives que porten a terme P1 i P2 i qui ens dona coneixement d'això són les altres dimensions. A més a més, també s'analitzaran les dades referents a les entrevistes amb els alumnes de P1 i P2 perquè així es podrà contrastar l'acció educativa de P1 i P2 amb la percepció que en tenen els seus estudiants.

Pel que fa a les observacions directes realitzades a les aules, primerament es va transcriure a un registre narratiu de cada sessió (vegeu annex II). Després, es va organitzar tota la informació en un mapa d'activitats per a cada observació efectuada, de manera que se'n facilités l'anàlisi (vegeu annex V).

A continuació, mostrem un exemple d'un fragment dels mapes d'activitats corresponent a l'observació de P5.

5è de Primària (20 alumnes)

13'	7'	10'	5'	10'	5'
<b>Act.1</b> P5 i els nois i noies toquen una cançó amb flauta	<b>Act.2</b> P5 proposa fer un exercici de percussió corporal	<b>Act.3</b> P5 ensenya la cançó de la percussió corporal als nois i noies	<b>Act.4</b> Fan la cançó més la percussió corporal	<b>Act.5</b> Apunten les notes de la cançó per fer-la amb la flauta	<b>Act.6</b> Miren el vídeo de la cançó

#### Activitat 1

- **Inici** P5 es dirigeix als nois i noies que estan assentats davant d'ells.
- **Desenvolupament** P5 dialoga amb els nois i noies, molt amable, els hi diu: "Voleu començar amb "Titànic"? Agafeu la partitura i perdoneu, però, l'altre dia em vaig descuidar uns silencis a la partitura i per això després no quedava bé". Els alumnes es preparen la partitura i la flauta. P5 amb alegria els hi diu: "Comencem!". P5 posa un àudio amb l'acompanyament de la cançó. Els alumnes estan pendents del professor i van fent algun comentari. Toquen la flauta a sobre de l'àudio mentre P5 està dret davant de tota la classe marcant la digitació amb els dits de la flauta per tal de que tots els alumnes puguin anar seguint. El professor els hi diu molt amablement que no toquin tan fort, que buffin més fluixet. Tots els alumnes segueixen la música tocant amb la flauta. Un noi amb veu forta fa un comentari que fa despistar una mica. En P5 va donant indicacions d'entrades, finals i digitació. En P5 diu: "Mireu, aquests alumnes tot just van començar a tocar la flauta al setembre i ho fan molt bé!! Penquen" molt!!!".

Partint dels criteris operacionals que ens marquen els indicadors definits a la pauta d'anàlisi, i tenint en compte la dimensió 2 **aula i decisions curriculars i organitzatives** (D2), i la dimensió 3 **activitats d'ensenyament-aprenentatge** (D3),

se selecciona la informació del mapa d'activitats de cada observació, s'aïlla el fragment que correspon a un indicador en concret i se situa al lloc que li pertoca de la pauta d'anàlisi. En aquest moment, es va fer necessari confeccionar una taula d'Excel per poder visualitzar totes les dades recollides (vegeu annex VI, 6.4). També va caldre una altra taula d'Excel per a l'anàlisi de les dades referents a les entrevistes amb els estudiants, que han estat recollides en un registre narratiu (vegeu annex IV) que s'ha procedit a analitzar seccionant la informació i seleccionant i codificant cada fragment amb l'indicador pertinent i situant-lo en la seva posició a la pauta d'anàlisi (vegeu annex VI, 6.3).

Mostrem tot seguit dos exemples de fragments de les taules d'anàlisi corresponents a l'observació directa a l'aula del docent P1 i de l'entrevista als alumnes de P1:

	PROFE	OBSERVACIÓ o CONVERSA	CODIMERCE	CODIPAU	FRAGMENT (de text de l'observació o entrevista)	
	P1	1	2.3.8.b	20308zB	P1 molt amablement i afectuosament presenta a la investigadora als infants i els hi proposa anar a l'aula de música fent un joc per fer silenci.	1
	P1	1	2.4.2.a	20402zA	Els infants es mostren molt contents i entusiasmats quan P1 entra a la seva classe, i els infants li volen demanar moltes coses i aixequen el braç,	1
	P1	1	2.4.3.a	20403zA	Els infants es mostren molt contents i entusiasmats quan P1 entra a la seva classe, i els infants li volen demanar moltes coses i aixequen el braç,	0
	P1	1	2.4.6.b	20406zB	Els infants es mostren molt contents i entusiasmats quan P1 entra a la seva classe, i els infants li volen demanar moltes coses i aixequen el braç,	0
	P1	1	2.4.8.a	20408zA	Els infants es mostren molt contents i entusiasmats quan P1 entra a la seva classe, i els infants li volen demanar moltes coses i aixequen el braç,	0
	P1	1	2.3.3.a	20303zA	Tothom arriba a l'aula de música, els infants s'asseuen al lloc que volen mentre P1 també es prepara per començar a fer les activitats musicals	1
	P1	1	2.3.8.b	20308zB	P1 fent molt teatre i modulant la veu i personalitzant la seva guitarra (que li diu "Laurita", la mestra es diu Laura) i fa participar als infants despertant a la Laurita que està dormint a la seva funda. P1 convida a cantar cançons als infants	1
	P1	1	3.8.1.c	30801zC	P1 fent molt teatre i modulant la veu i personalitzant la seva guitarra (que li diu "Laurita", la mestra es diu Laura) i fa participar als infants despertant a la Laurita que està dormint a la seva funda. P1 convida a cantar cançons als infants	0
	P1	1	3.8.3.a	30803zA	P1 fent molt teatre i modulant la veu i personalitzant la seva guitarra (que li diu "Laurita", la mestra es diu Laura) i fa participar als infants despertant a la Laurita que està dormint a la seva funda. P1 convida a cantar cançons als infants	0



*Pràctiques educatives inclusives a l'aula de música. Estudi de les condicions i els elements facilitadors a l'educació primària i secundària obligatòria.*

1	GRUP d'ALUMNES	número ENTREVISTA		FRAGMENT (de text de l'entrevista)	
	P1	1	2.2.01.A	M'agrada fer música. Perquè cantem. Per saber tots els instruments. Perquè fem cançons i ens deixen portar instruments. Perquè fem coses i activitats divertides..	1
	P1	1	2.2.02.A	M'agrada fer música. Perquè cantem. Per saber tots els instruments. Perquè fem cançons i ens deixen portar instruments. Perquè fem coses i activitats divertides..	0
	P1	1	2.2.03.A	M'agrada fer música. Perquè cantem. Per saber tots els instruments. Perquè fem cançons i ens deixen portar instruments. Perquè fem coses i activitats divertides..	0
	P1	1	2.2.08.A	M'agrada fer música. Perquè cantem. Per saber tots els instruments. Perquè fem cançons i ens deixen portar instruments. Perquè fem coses i activitats divertides..	0
	P1	1	2.2.08.A	Coses divertides. "Molt xules". Fem jocs, ritmes. I fem jocs com el bingo. I aprendre a tocar els instruments. Le cançons	1
	P1	1	2.3.01.A	Coses divertides. "Molt xules". Fem jocs, ritmes. I fem jocs com el bingo. I aprendre a tocar els instruments. Le cançons	0
	P1	1	2.3.08.B	Coses divertides. "Molt xules". Fem jocs, ritmes. I fem jocs com el bingo. I aprendre a tocar els instruments. Le cançons	0
	P1	1	3.7.03.A	Coses divertides. "Molt xules". Fem jocs, ritmes. I fem jocs com el bingo. I aprendre a tocar els instruments. Le cançons	0
	P1	1	2.5.01.A	Perquè la P1 canta amb nosaltres. Fem fitxes fàcils i a vegades difícils però tots traïem bones notes	1
	P1	1	3.2.02.A	Perquè la P1 canta amb nosaltres. Fem fitxes fàcils i a vegades difícils però tots traïem bones notes	0
	P1	1	3.7.01.C	Perquè la P1 canta amb nosaltres. Fem fitxes fàcils i a vegades difícils però tots traïem bones notes	0
	P1	1	3.7.09.A	Perquè la P1 canta amb nosaltres. Fem fitxes fàcils i a vegades difícils però tots traïem bones notes	0
	P1	1	2.3.01.A	Portar-se bé amb nosaltres. Ens diu coses bé. Ens deixa coses per aprendre i tocar instruments per aprendre. Fa notes i toca la flauta per poder aprendre	1
	P1	1	2.3.02.A	Portar-se bé amb nosaltres. Ens diu coses bé. Ens deixa coses per aprendre i tocar instruments per aprendre. Fa notes i toca la flauta per poder aprendre	0

A partir d'aquestes taules s'ha pogut confeccionar una taula de contingut quantitatiu que ajuda a visibilitzar les dades i a poder realitzar l'anàlisi. En mostrem un exemple:

*Taula 2. Conceptes vinculats a la inclusió utilitzats pels professors de música P1 i P2 de les observacions a l'aula i les entrevistes als estudiants de P1 i P2*

P1	OBS 1	OBS 2	OBS 3	OBS 4	OBS 5	OBS 6	OBS 7	OBS 8	OBS 9	OBS 10	G 1	G 2	G 3	G 4
D2														
2.A			A1	A1										A:2
2.B		B2	B6		B4	B2			B2	B2	B5	B3	B2	B:28
2.C	C20	C10	C13	C3	C13	C12	C6	C12	C13	C7	C5	C5		C:124
2.D	D20	D22	D36	D18	D12	D17	D9	D9	D15	D15	D3	D7	D3	D:190
2.E	E9	E11	E9	E1	E8	E4	E2	E2	E4	E2	E1	E1		E:54
D3														
3.A	A3	A2	A2	A1	A5	A2	A1	A2	A2					A:20
3.B	B13	B6	B8	B6	B6	B3	B3	B4	B5	B6	B1	B1		B:62

**Obj. 3: Analitzar el procés de reflexió i construcció conjunta amb altres docents de l'àrea de música sobre la millora de les pràctiques educatives inclusives.**

Obj. 3.1: Analitzar la proposta i el plantejament de les sessions.

Obj. 3.2: Analitzar el treball conjunt dels professors durant les reunions.

Per poder analitzar aquest objectiu sobre el procés de reflexió conjunta dels docents de música s'utilitzaran les dades corresponents a les aportacions dels docents a cada una de les tres reunions realitzades, una a l'inici, l'altra durant el curs escolar i l'altra al final.

A partir del registre narratiu de la transcripció de les tres reunions (vegeu annex I) es va procedir a analitzar de la següent manera: partint dels criteris operacionals que ens marquen els indicadors definits a la pauta d'anàlisi, i tenint en compte totes tres dimensions, la dimensió 1 **institució escolar** (D1), dimensió 2 **aula i decisions curriculars i organitzatives** (D2), i la dimensió 3 **activitats d'ensenyament-aprenentatge** (D3), se selecciona la informació del registre narratiu, de cada reunió, s'aïlla el fragment que correspon a un indicador en concret i se situa al lloc que li pertoca de la pauta d'anàlisi. Per tal de fer visible, pràctica i manipulable tota aquesta informació es va elaborar una taula d'Excel i es va codificar cada indicador (vegeu annex VI, 6.2). Per tant, en aquesta taula hi apareixen totes les dades referents a aquesta font de cada professor. La taula permet consultar la informació corresponent a cada docent en els tres moments diferents de cada reunió, extrets del registre narratiu, que alhora estan codificats. Aquestes condicions possibiliten poden fer una anàlisi qualitativa i també quantitativa. En mostrem un exemple:

nº Fragment	PRIMERA REUNIÓ	nº Fragment	SEGONA REUNIÓ	nº Fragment	TERCERA REUNIÓ	ENTR.	ENTREVISTES PRO
1 3.7.01.C	Pots fer servir diferents estratègies per motivar, per exemple apuntar a la pissarra la paraula "didgeridoo" per tal de cridar l'atenció o començar a cantar	1 2.4.03.A	és molt important crear un bon clima d'aula, que s'hi sentin còmodes i a gust	1 2.3.08.A	Ho valorem molt positivament. Creiem que és molt important canviar les estratègies per anar-te motivant un mateix.	1 3 2.3.05.A	La utilització de les tres estratègies ajudat, els alumnes han mill resposta. De totes maneres amb tres estratègies a cada necessiten moltes més de d dependent del moment i les tal de que els alumnes parti
2 3.6.02.B	Pots fer servir diferents estratègies per motivar, per exemple apuntar a la pissarra la paraula "didgeridoo" per tal de cridar l'atenció o començar a cantar	2 2.3.01.A	i utilitzar diferents recursos per presentar els continguts, tot i això sempre depèn molt dels alumnes que tens.	2 2.3.01.A	Va molt bé definir tres estratègies per aplicar-les i tenir-les en compte. És bo, les automatitzes, en el cas de que t'hagin funcionat i ja les integres. D'aquesta manera periòdicament en pots anar introduint tres i així tens una bona dinàmica de classe i pots fer el seguiment del què fas.	2 3 2.5.01.A	La utilització de les tres estratègies ajudat, els alumnes han mill resposta. De totes maneres amb tres estratègies a cada necessiten moltes més de d dependent del moment i les tal de que els alumnes parti

A la vegada s'ha elaborat una taula de caire quantitatiu que exposa la quantitat d'aportacions de cada docent durant les tres reunions, corresponent als diferents indicadors i de manera codificada per facilitar l'anàlisi. En mostrem un exemple:

**Taula 4. Conceptes utilitzats pels professors vinculats a la inclusió de música a la reunió 1 de treball conjunt**

REUNIÓ 1	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
<b>D1</b>	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
1.A												A:0
1.B	B1			B1								B:2
1.C												C:0
<b>D2</b>	13	2	3	4	2	3	2	0	2	0	6	
2.A												A:0
2.B			B1			B1					B1	B:3
2.C	C6		C1	C3	C2	C2	C1		C2		C5	C:22
2.D	D4	D2										D:6
2.E	E2		E1	E1			E1					E:5
<b>D3</b>	0	0	0	2	1	1	0	0	1	0	0	
3.A												A:0
3.B												B:0
3.C					C1	C1			C1			C:3
3.D												D:0
3.E												E:0
3.F				F1								F:1
3.G				G1								G:1
3.H												H:0
3.I												I:0

**Obj. 4: Identificar i analitzar la incorporació de pràctiques inclusives a partir de la reflexió conjunta sobre ensenyament-aprenentatge a les aules de música.**

Obj. 4.1: Comprovar si els docents han desenvolupat diferents estratègies a partir de la reflexió conjunta dins les aules.

Obj. 4.2: Analitzar les pràctiques educatives musicals dels professors de música i la seva concepció sobre la inclusió al final del procés de treball conjunt.

Obj. 4.3: Identificar les condicions i els elements que possibiliten la inclusió a l'aula de música.

Per poder procedir a analitzar aquest objectiu sobre la incorporació de les pràctiques inclusives a partir de la reflexió conjunta s'utilitzaran les dades recollides de les observacions en directe a l'aula i l'entrevista final dels docents P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 i P11.

A partir del registre narratiu de les observacions a l'aula s'ha elaborat un mapa d'activitats de cada observació per poder visualitzar i facilitar la informació (vegeu annex V).

5è de Primària (20 alumnes)

13'	7'	10'	5'	10'	5'
<b>Act.1</b> P5 i els nois i noies toquen una cançó amb flauta	<b>Act.2</b> P5 proposa fer un exercici de percussió corporal	<b>Act.3</b> P5 ensenya la cançó de la percussió corporal als nois i noies	<b>Act.4</b> Fan la cançó més la percussió corporal	<b>Act.5</b> Apunten les notes de la cançó per fer-la amb la flauta	<b>Act.6</b> Miren el vídeo de la cançó

#### Activitat 1

- **Inici** P5 es dirigeix als nois i noies que estan assentats davant d'ells.
- **Desenvolupament** P5 dialoga amb els nois i noies, molt amable, els hi diu: "Voleu començar amb "Titànic"?". Agafeu la partitura i perdoneu, però, l'altre dia em vaig descuidar uns silencis a la partitura i per això després no quedava bé". Els alumnes es preparen la partitura i la flauta. P5 amb alegria els hi diu: "Comencem!". P5 posa un àudio amb l'acompanyament de la cançó. Els alumnes estan pendents del professor i van fent algun comentari. Toquen la flauta a sobre de l'àudio mentre P5 està dret davant de tota la classe marcant la digitació amb els dits de la flauta per tal de que tots els alumnes puguin anar seguint. El professor els hi diu molt amablement que no toquin tan fort, que bufin més fluixet. Tots els alumnes segueixen la música tocant amb la flauta. Un noi amb veu forta fa un comentari que fa despistar una mica. En P5 va donant indicacions d'entrades, finals i digitació. En P5 diu: "Mireu, aquests alumnes tot just van començar a tocar la flauta al setembre i ho fan molt bé!! Penquen" molt!!!".

L'anàlisi es realitza amb les dades extretes dels mapes d'activitats de les observacions directes a l'aula i de les dades extretes del registre narratiu de les entrevistes individuals als docents. Partint dels criteris operacionals que ens marquen els indicadors definits a la pauta d'anàlisi, i tenint en compte dues dimensions, que són les que ens aporten la informació necessària per a aquest objectiu, dimensió 2 **aula i decisions curriculars i organitzatives** (D2), i la dimensió 3 **activitats d'ensenyament-aprenentatge** (D3), se selecciona la informació dels mapes d'activitats de les observacions directes a l'aula i del registre narratiu de les entrevistes individuals, s'aïlla el fragment que correspon a un indicador en concret, i se situa al lloc que li pertoca de la pauta d'anàlisi. Per tal de fer visible, pràctica i manipulable tota aquesta informació, es van elaborar dues taules d'Excel i es va codificar cada indicador (vegeu annex VI, 6.3; 6.4). Per tant, en aquestes taules hi apareixen totes les dades referents a aquestes fonts de cada professor. Les taules permeten consultar la informació corresponent a cada docent durant l'observació directa a l'aula i de les entrevistes, informació que a més a més ha estat codificada facilitant l'anàlisi qualitativa i quantitativa. En mostrem un exemple:

*Pràctiques educatives inclusives a l'aula de música. Estudi de les condicions i els elements facilitadors a l'educació primària i secundària obligatòria.*

1	PROFE	OBSERVACIÓ o CONVERSA	CODIMERCE	CODIPAU	FRAGMENT (de text de l'observació o entrevista)	
	P1	1	2.3.8.b	20308zB	P1 molt amablement i afectuosament presenta a la investigadora als infants i els hi proposa anar a l'aula de música fent un joc per fer silenci.	1
	P1	1	2.4.2.a	20402zA	Els infants es mostren molt contents i entusiasmats quan P1 entra a la seva classe, i els infants li volen demanar moltes coses i aixequen el braç,	1
	P1	1	2.4.3.a	20403zA	Els infants es mostren molt contents i entusiasmats quan P1 entra a la seva classe, i els infants li volen demanar moltes coses i aixequen el braç,	0
	P1	1	2.4.6.b	20406zB	Els infants es mostren molt contents i entusiasmats quan P1 entra a la seva classe, i els infants li volen demanar moltes coses i aixequen el braç,	0
	P1	1	2.4.8.a	20408zA	Els infants es mostren molt contents i entusiasmats quan P1 entra a la seva classe, i els infants li volen demanar moltes coses i aixequen el braç,	0
	P1	1	2.3.3.a	20303zA	Tothom arriba a l'aula de música, els infants s'asseuen al lloc que volen mentre P1 també es prepara per començar a fer les activitats musicals	1
	P1	1	2.3.8.b	20308zB	P1 fent molt teatre i modulant la veu i personalitzant la seva guitarra (que li diu "Laurita", la mestra es diu Laura) i fa participar als infants despertant a la Laurita que està dormint a la seva funda. P1 convida a cantar cançons als infants	1
	P1	1	3.8.1.c	30801zC	P1 fent molt teatre i modulant la veu i personalitzant la seva guitarra (que li diu "Laurita", la mestra es diu Laura) i fa participar als infants despertant a la Laurita que està dormint a la seva funda. P1 convida a cantar cançons als infants	0
	P1	1	3.8.3.a	30803zA	P1 fent molt teatre i modulant la veu i personalitzant la seva guitarra (que li diu "Laurita", la mestra es diu Laura) i fa participar als infants despertant a la Laurita que està dormint a la seva funda. P1 convida a cantar cançons als infants	0

A la vegada, també s'ha confeccionat una taula de caire quantitatiu per a cada professor en què es detalla si el docent ha utilitzat les estratègies pactades amb la resta de professors i el nombre d'intervencions referides a les dues dimensions analitzades per facilitar l'anàlisi més qualitativa. En mostrem un exemple:

**Taula 12**

P8	OBSERVACIÓ A L'AULA	ENTREVISTA FINAL
EST	1(2) 2(4) 3(1)	
D2	B2 C4 D15 E3 (24)	B2 C10 D9 E1 (22)
D3	B3 C2 D4 F10 G18 H1 (38)	A1 D4 G5 (10)

### **3. RESULTATS**

En aquest capítol es mostren els resultats obtinguts per cada un dels objectius a partir de les dades analitzades. Està estructurat en quatre apartats corresponents a cada objectiu general.

El primer apartat, referent a l'objectiu 1, està organitzat de la següent manera:

- D'entrada, es detalla l'objectiu general en qüestió i els específics corresponents, i s'exposa la taula 1, que recull les dades dels conceptes vinculats a la inclusió per part del professors de música a les entrevistes i les reunions de treball conjunt.
- Seguidament, es concreta un apartat per a cada professor on s'analitza la concepció d'aquest vers la inclusió a l'aula de música a partir de les tres dimensions: institució escolar, aula i decisions curriculars i organitzatives, i activitats d'ensenyament-aprenentatge.
- Finalitza amb un apartat en el qual es procedeix a l'anàlisi de l'evolució de cada dimensió.

El segon apartat, referent a l'objectiu 2, segueix l'estructura següent:

- Primerament, es procedeix d'igual manera que en l'apartat anterior i es detalla l'objectiu general en qüestió i els objectius específics corresponents.
- Seguidament, es formulen dos grans apartats corresponents a P1 i P2, on es realitza l'anàlisi de les seves pràctiques i la percepció de les pràctiques que tenen els seus alumnes a partir de les dades extretes de les deu observacions a l'aula i de les entrevistes fetes als seus alumnes, recollides a les taules 3 i 4.

El tercer apartat fa referència a l'objectiu 3 i està disposat de la següent manera:

- En primer lloc, s'exposa l'objectiu 3 i els objectius específics i es mostren les taules 5, 6 i 7, en referència a les aportacions dels professors durant les reunions 1, 2 i 3.

Després, es precisen tres apartats que fan l'anàlisi de la proposta i el plantejament de les sessions de treball conjunt, un per a cada reunió, i es finalitza amb una síntesi de l'anàlisi de les tres reunions.

El quart i últim apartat dels resultats està ordenat de la següent manera:

- Seguint la mateixa disposició que en els anteriors, primerament s'explicita l'objectiu 4 i els seus objectius específics.
- Seguidament, es concreten nou parts, corresponents als professors P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 i P11. En cada una d'aquestes parts es realitza l'anàlisi de la utilització de les estratègies pactades per a la inclusió dels alumnes a l'aula de música, de les observacions i de les entrevistes de cada un dels professors esmentats.
- Es tanca amb un últim apartat on es fa una síntesi dels resultats obtinguts.



### **3.1. OBJECTIU 1: CONCEPCIÓ DELS DOCENTS SOBRE ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT- APRENTATGE I LA INCLUSIÓ A L'ÀREA DE MÚSICA**

Primerament, es detalla l'objectiu 1 i els objectius específics vinculats. Després, s'exposa la taula 1, que recull les dades dels conceptes vinculats a la inclusió per part dels professors de música a les entrevistes i a les reunions de treball conjunt.

Seguidament, comencen els diferents apartats corresponents a l'anàlisi de la concepció de cada un dels professors participants en la recerca, i un últim apartat que exposa els resultats de l'evolució de les diferents dimensions.

**Obj. 1: Identificar la concepció, sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge vinculats a la inclusió dels alumnes al llarg del procés del treball conjunt de diferents docents de l'àrea de música a infantil, primària i secundària.**

**Obj. 1.1.** Identificar les dimensions més presents en la descripció, anàlisi i reflexió sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge.

**Obj. 1.2.** Analitzar l'evolució en l'ús dels conceptes sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge i inclusió en les tasques de reflexió i construcció conjunta de les millores dels docents de música.

Per tal d'analitzar aquest objectiu, de quina concepció té cada professor sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge vinculats a la inclusió dels alumnes, tindrem en compte les dades que es tenen de cada docent participant en la investigació, referents a les tres reunions i a les diferents entrevistes.

Presentem la taula 1, que recull totes les intervencions de cada professor corresponents a cada una de les tres reunions de treball en conjunt i de les entrevistes. Està estructurada de manera que primerament apareixen les dades de la dimensió 1 **institució escolar** (D1), després de la dimensió 2 **aula i decisions curriculars i organitzatives** (D2), i, finalment, la dimensió 3 **activitats d'ensenyament-**

**aprenentatge** (D3). Dins de cada dimensió es detallen les dades de cada subdimensió relativa a cada dimensió. I tot això per a cada reunió i entrevista. L'ordre és el següent: entrevista inicial, reunió 1, reunió 2, reunió 3, entrevista 2 i entrevista final. A continuació especificuem la informació de les abreviacions de la taula 1:

**P:** professor (1, 2, 3... 11)

**D1:** dimensió 1 institució escolar

**1.A:** subdimensió relació escola/entorn

**1.B:** subdimensió valors del centre

**1.C:** subdimensió organització del centre

**D2:** dimensió 2 aula i decisions curriculars i organitzatives

**2.A:** subdimensió organització del centre

**2.B:** subdimensió currículum de música

**2.C:** subdimensió reflexió i gestió de l'assignatura de música

**2.D:** subdimensió ambient a l'aula

**2.E:** subdimensió organització de l'aula de música

**D3:** dimensió 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge

**3.A:** subdimensió aprenentatge significatiu

**3.B:** subdimensió ajuda ajustada

**3.C:** subdimensió la construcció del coneixement entre alumnes

**3.D:** subdimensió ajuda en el procés de construcció del coneixement

**3.E:** subdimensió competència cognitiva

**3.F:** subdimensió ajuda en l'atribució de sentit a la tasca

**3.G:** subdimensió factors motivacionals

**3.H:** subdimensió factors afectius

**3.I:** subdimensió factors relacionals

**E1:** entrevista inicial

**R1:** reunió 1

**R2:** reunió 2

**R3:** reunió 3

**E2:** entrevista 2

**E3:** entrevista final

Cal remarcar que l'entrevista inicial (E1) i l'entrevista 2 (E2) només es van realitzar a les professores 1 i 2 (P1 i P2).

**Taula 1. Conceptes utilitzats pels professors vinculats a la inclusió de música a les entrevistes i les reunions de treball conjunt**

DIMENSIÓ 1		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
1.A 1.B 1.C	<b>E1</b>	3 A1 B2	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	- A:1 B:2 C:0
1.A 1.B 1.C	<b>R1</b>	1  B1	0	0	1  B1	0	0	0	0	0	0	0	A:0 B:2 C:0
1.A 1.B 1.C	<b>R2</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	A:0 B:0 C:0
1.A 1.B 1.C	<b>R3</b>	4  C 4	4  C4	3  C3	8  C8	4  C4	2  C2	8  C8	5  B1 C4	8  C8	0	2  C2	A:0 B:1 C:47
1.A 1.B 1.C	<b>E2</b>	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A:0 B:0 C:0
1.A 1.B 1.C	<b>E3</b>	0	0	8 A2 B2 C4	11  B11	0	0	0	0	0	0	0	A:2 B:13 C:4

DIMENSIÓ 2		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
2.A 2.B 2.C 2.D 2.E	<b>E1</b>	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A:0 B:0 C:2 D:1 E:1
2.A 2.B 2.C 2.D 2.E	<b>R1</b>	13	2	3	4	2	3	2	0	2	0	6	A:0 B:3 C:22 D:7 E:5
2.A 2.B 2.C 2.D 2.E	<b>R2</b>	9	3	4	3	1	0	7	3	3	1	2	A:0 B:0 C:17 D:16 E:3
2.A 2.B 2.C 2.D 2.E	<b>R3</b>	5	9	7	4	4	9	4	7	6	0	9	A:0 B:0 C:63 D:0 E:1

<b>2.A</b>	<b>E2</b>	33	52	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A:0	
<b>2.B</b>			B1										B:1	
<b>2.C</b>		C15	C19										C:34	
<b>2.D</b>		D14	D28										D:42	
<b>2.E</b>		E4	E4										E:8	
<b>2.A</b>	<b>E3</b>	14	31	30	30	14	10	23	23	15	19	21	A:11	
<b>2.B</b>		A5	A5	A1				B1	B2				B:14	
<b>2.C</b>		C9	C11	C14	C19	C7	C5	C11	C11	C9	C10	C10	C10	C:126
<b>2.D</b>			D6	D4	D5	D7	D5	D6	D9	D6	D7	D10	D10	D:65
<b>2.E</b>				E9	E6			E5	E1		E2	E1	E1	E:24

DIMENSIÓ 3		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
3.A 3.B 3.C 3.D 3.E 3.F 3.G 3.H 3.I	E1	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A:0 B:0 C:0 D:0 E:0 F:0 G:0 H:0 I:0
3.A 3.B 3.C 3.D 3.E 3.F 3.G 3.H 3.I	R1	0	0	0	2	1	1	0	0	1	0	0	A:0 B:0 C:3 D:0 E:0 F:1 G:1 H:0 I:0
3.A 3.B 3.C 3.D 3.E 3.F 3.G 3.H 3.I	R2	1	4	0	0	0	1	1	1	3	0	1	A:0 B:1 C:3 D:5 E:1 F:1 G:3 H:0 I:0
3.A 3.B 3.C	R3	0	1	1	0	0	5	0	1	0	0	7	A:0 B:3 C:1

<b>3.D</b> <b>3.E</b> <b>3.F</b> <b>3.G</b> <b>3.H</b> <b>3.I</b>			F1	F1			F1 G2		F1			D1 F1 G3	D:1 E:0 F:5 G:5 H:0 I:0
<b>3.A</b> <b>3.B</b> <b>3.C</b> <b>3.D</b> <b>3.E</b> <b>3.F</b> <b>3.G</b> <b>3.H</b> <b>3.I</b>	<b>E2</b>	5 B2 G2 H1	41 B6 C6 D7 F1 G18 H3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A:0 B:8 C:6 D:7 E:0 F:1 G:20 H:4 I:0
<b>3.A</b> <b>3.B</b> <b>3.C</b> <b>3.D</b> <b>3.E</b> <b>3.F</b> <b>3.G</b> <b>3.H</b> <b>3.I</b>	<b>E3</b>	1	4	26 B9 C3 F1 H1	13 B2 F1 G12 H4 I4	14 B2 C1 D2 F6 G3	12 B1 D4 F2 G3 H2	13 A2 B2 C3 D2 G4	10 A1 D4 G5	9 A2 B4 F1 G2	8 A1 D3 H1 I3	12 B2 D3 H4 I6	A:6 B:22 C:7 D:15 E:0 F:11 G:34 H:12 I:0

### **3.1.1. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 1**

Procedim ara a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 1. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 1 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

#### **3.1.1.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P1**

##### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha vuit referències d'aquesta dimensió repartides entre l'entrevista inicial i les reunions 1 i 3, i cap a les entrevistes finals.

Les diferents intervencions es distribueixen entre les tres subdimensions: relació escola/entorn, valors del centre i organització del centre.

Destaca a l'entrevista inicial l'afirmació: «El centre ha apostat clarament per l'equitat en l'educació i treballa per tal que tot el seu alumnat tingui èxit educatiu». Correspon a la subdimensió de valors del centre, molt ajustada a la concepció d'inclusió, però al final no apareixen elements rellevants del treball conjunt amb la resta de professors.

És rellevant que hi aparegui cada subdimensió, de manera que es mostra una aproximació important a la concepció d'inclusió corresponent a la dimensió 1, i es dona valor al pes que té la institució escolar; però no es pot constatar una evolució al llarg del treball conjunt, ja que a l'entrevista final no apareixen més intervencions.

##### **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Aquesta dimensió sobresurt com una dimensió important perquè està referenciada durant tot el procés, i també per la freqüència de les intervencions, ja que en comparació amb la dimensió 1, que en té 8, aquesta en té 60. Estan repartides de la següent manera: 13 intervencions a la reunió 1, i 33 i 14 a les entrevistes finals.

La subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música" està present en totes les entrevistes i reunions, és la més esmentada amb 41 intervencions. La



subdimensió D "ambient a l'aula" surt en quatre dels sis moments del treball, amb 24 intervencions. La E, "organització a l'aula de música", amb 6 en tres moments, i a la A, "currículum de l'assignatura de música", només s'hi fa referència a l'entrevista final. La subdimensió B "objectius de l'assignatura de música" no apareix mai.

A la primera reunió sobresurten intervencions en les quals es mostra una concepció ajustada a la inclusió, del tipus:

«Crec que els alumnes han d'estar tots a l'aula i intentar que participin tots.»

«És important conèixer tots els teus alumnes i saber com els pots involucrar en el grup. Buscar la manera que participin i que se sentin del grup».

En les entrevistes finals apareixen elements nous i rellevants com:

«Primer la motivació de l'alumne, per motivar a l'alumne cal conèixer l'alumne i això vol dir que has de tenir un vincle amb ell.»

«Hem vist que no n'hi ha prou amb tres estratègies en una sessió, que se'n necessiten moltes més per tal que tots els alumnes puguin participar i a més a més anar-les canviant».

Es pot afirmar que la dimensió 2 sobresurt com a molt important i que presenta una evolució. De les cinc subdimensions només una no apareix en cap moment. Tres en surten reforçades, ja que apareixen a les entrevistes finals amb noves intervencions que aporten més contingut referent a l'objecte d'estudi. Destaca, per exemple, que a l'última entrevista apareguin intervencions d'una subdimensió que no havia sortit en els altres moments, "currículum de l'assignatura de música", on P1 expressa el què ja està fent a classe però que fins en aquest moment no havia tingut en compte a l'hora de pensar en la inclusió del seus estudiants:

«Tots els països tenen música, estereotips. Bé, és clar que parlem d'estereotips sense voler ho fem tots, no? Però en cap moment es fa ni mofa ni burla s'intenta conèixer i respectar. Un exemple, amb les cançons de l'aniversari amb tots els idiomes del món és per un respecte, no és per riure, és per sumar. Siguem d'on siguem cantem la cançó amb aquell idioma, és que és la bestiesa més gran però és la cosa més inclusiva que hi ha».

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha molt pocs esments d'aquesta dimensió comparant-la amb la dimensió 2. Se'n fa 1 durant la segona reunió, i 6 a les entrevistes finals.

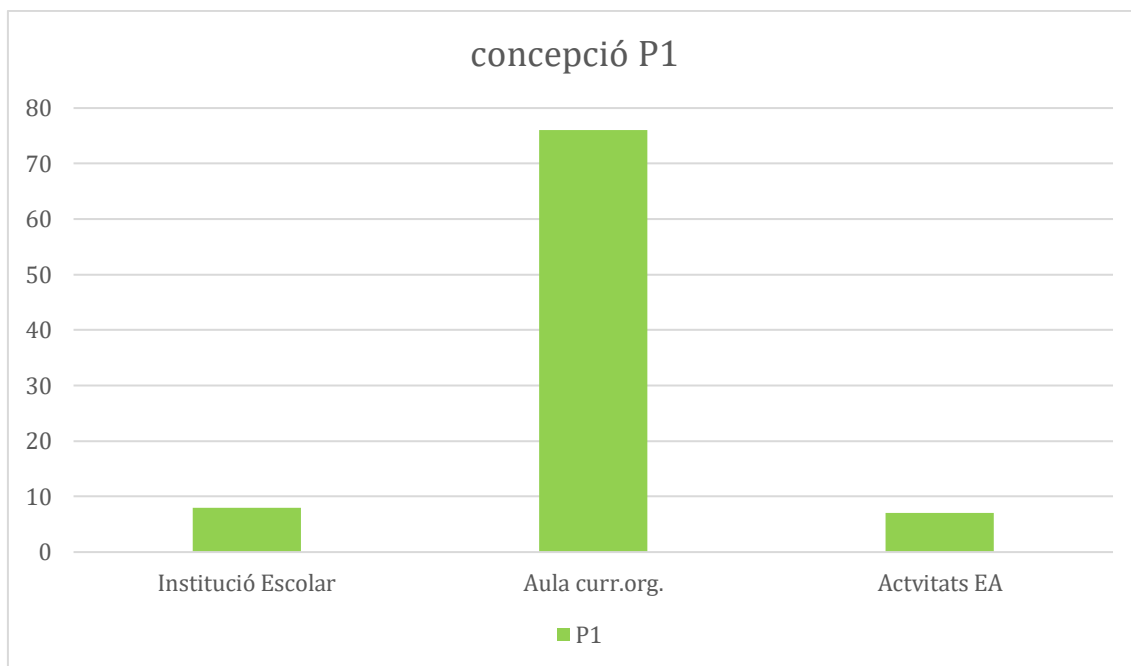
Hi ha cinc subdimensions que no s'esmenten en tot el procés. Les subdimensions més anomenades són: "ajuda ajustada", amb dues referències a les entrevistes finals, i "factors motivacionals" amb tres referències, dues de les quals a les entrevistes finals. A les subdimensions "factors afectius" i "factors relacionals" se'ls fa una referència a les entrevistes finals.

A l'entrevista final és rellevant l'aportació de P1 en aquesta intervenció on mostra una consciència molt ajustada a la inclusió en l'aspecte de l'avaluació:

«L'avaluació és el dia a dia. No crec en una avaluació final. Jo parteixo del que no saben i del que han arribat a saber al final. I et puc assegurar que tots aprenen, depenen de les seves capacitats o del que sigui. L'avaluació és diària, i has de saber cada nen on passa, vol dir que és coneixement de l'alumne, ja hi tornem a ser. La sort de l'especialista de música és que té molts anys per conèixer. Ens anem coneixent, et puc parlar dels nens i de les relacions que hem tingut, i n'hi ha que poden ser difícils, però que van millorant, és com un matrimoni.»

Tot i ser una dimensió amb només una referència durant les reunions, s'hi pot observar una evolució, ja que a les entrevistes finals apareix amb intervencions molt ajustades a la inclusió dels alumnes a les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

### **3.1.1.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P1**



Observem en el gràfic que es fa referència a totes tres dimensions però que el més important per a P1 per tal d'incloure els nois i les noies a l'aula de música recau en les decisions curriculars i organitzatives que es prenen a l'aula de música. Les dimensions "activitats d'ensenyament-aprenentatge" i "institució escolar" surten poques vegades amb molta diferència respecte a la dimensió "aula i decisions curriculars i organitzatives".

La dimensió 1 "institució escolar" mostra intervencions molt rellevants durant el procés però no tornen a sortir al final d'aquest. Podem constatar una evolució important en la dimensió 2 i 3, ja que al final del procés de treball conjunt amb altres docents apareixen noves subdimensions, abans no esmentades, i noves aportacions en relació amb la inclusió dels alumnes a l'aula de música. La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" ja destacava com a important durant tot el procés amb moltes aportacions. En canvi, la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" no es mostra rellevant per P1 durant el procés, però les aportacions de les entrevistes finals mostren una evolució de la seva consciència en relació amb aquesta dimensió.

### **3.1.2. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 2**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 2. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 2 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

#### **3.1.2.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P2**

##### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 4 intervencions referides a aquesta dimensió, concretament a la reunió 3.

Totes les referències pertanyen a la mateixa subdimensió "organització del centre".

La intervenció de P2: «Sí, perquè si a tu et funciona a la classe, i a la resta del centre, no, això no serveix per als alumnes», s'ajusta a la concepció d'inclusió però no es torna a referenciar.

No presenta evolució, ja que a les entrevistes finals no surt mai referenciada.

##### **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Aquesta dimensió està referenciada durant tot el procés, i en destaquen les 52 i 31 intervencions a les entrevistes finals. Totes les subdimensions estan esmentades en un moment o altre.

La subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música" destaca com la més important per P2. És present en tots els moments del procés, excepte en la primera reunió. I és la més referenciada amb 42 intervencions. Pel que fa a la subdimensió "ambient a l'aula", amb 28 intervencions, surt en tres dels moments del procés. La resta de subdimensions estan distribuïdes durant tot el procés, però amb menys intervencions.

Durant la reunió 3, apareixen intervencions rellevants del treball de reflexió conjunt com: «Primer cal que pensis perquè ho ha fet malament, potser és que no ha entès res del que s'havia de fer i cal que li expliqui (al noi o noia) d'una altra manera».

Seguint en aquest mateix àmbit a l'entrevista final trobem exemples com:

«El fet de parlar-ne, de discutir-ho, d'acotar-ho i de fer la pràctica, o sigui, l'esforç de posar-ho en pràctica, de ser-ne conscient a l'hora de posar-ho en pràctica, ha fet que jo en sigui conscient».

I també a l'entrevista final sobresurten intervencions molt ajustades a la inclusió dels alumnes:

«...a les classes sempre tinc present de mirar cada un dels alumnes, d'intentar parlar amb cada un dels alumnes, a vegades no dones l'abast en tots, però són estratègies que sí que he vetllat de fer-ho.»

«Jo penso que un nen se sent inclòs o se sent que forma part d'aquell grup quan t'hi acostes a nivell emocional, diguem-ne, no pel que pugui o no aprendre sinó segons si se sent acceptat pel grup i acceptat pel professor. I un cop tens això, la resta és anar fent.»

La dimensió 2 sobresurt com a molt important per P2. Esmenta durant tot el procés totes les subdimensions i mostra una evolució, ja que és a les entrevistes finals on es troben intervencions que aporten nous elements.

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Aquesta dimensió està molt referenciada, sobretot a una de les entrevistes finals on hi ha 41 intervencions.

S'esmenten totes les subdimensions, excepte una, i la que sobresurt amb més freqüència, concretament 23 mencions, és la dels factors motivacionals.

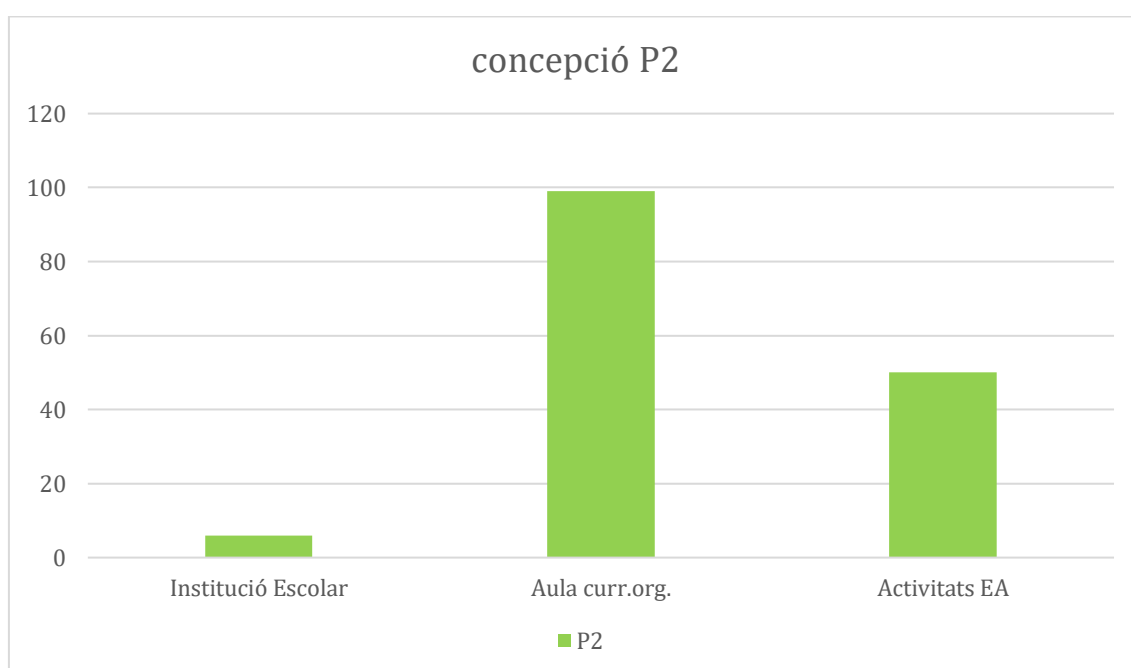
A l'entrevista final destaca per exemple aquesta intervenció on s'ajusta al model inclusiu:

«... com que els dono més protagonisme a ells, t'acabes coneixent més amb ells. Girem el mitjà. En comptes de ser jo que transmeto els continguts, els mano que és el que els interessa i ells treballen per grups i ells són els que fan les propostes del que es treballarà a classe, jo simplement els guio o els faig observacions i ells són els que construeixen el coneixement, només estic allà com a guia, d'entrada.»

«Ecoltar els nanos és bàsic, i intentar fer parlar els que no parlen, fer-los visibles. És una lluita enorme que tinc amb molts tutors, una lluita amb el bon sentit. Els hem de fer visibles mirant-los, o fent-los mirar perquè ells no miren, cridar-los pel nom, fer-los algun comentari agradable —quina brusa més maca que portes, o que “xules” aquestes sabates, o t’has canviat les ulleres i et queden súper bé—, petites coses, —deixa’m mirar la teva llibreta que la tens molt ben presentada—, petites coses. També és una qüestió de maduresa, hi ha nanos que necessiten més temps per poder-se sentir més a gust.»

És rellevant per P2 que es faci molta referència a aquesta dimensió, on hi ha intervencions per vuit de les nou subdimensions, i sobretot pel que fa a la seva evolució al llarg del treball destacant les aportacions a les entrevistes finals.

### **3.1.2.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P2**



P2 fa referència a totes tres dimensions. La primera dimensió “institució escolar” surt molt poc referenciada. La segona dimensió “aula i decisions curriculars i organitzatives” sobresurt com a molt important fent esment, amb més o menys intensitat, a totes les subdimensions. I la tercera dimensió “activitats d’ensenyament-aprenentatge” està menys referenciada però fa esment de totes les subdimensions menys una.

La dimensió 1 "institució escolar" surt esmentada però amb poques intervencions i no se'n pot valorar una evolució. En canvi, la dimensió 2 "aula i decisions organitzatives" sobresurt com a principal i presenta una evolució al final del procés. La dimensió 3, "activitats d'ensenyament-aprenentatge", sobresurt per la seva evolució, ja que les aportacions són, bàsicament, a les entrevistes finals.

Per P2 continuen tenint molta importància, per a la inclusió dels estudiants a l'aula de música, "aula i decisions organitzatives i curriculars", igual que P1, però per P2 les activitats d'ensenyament-aprenentatge sí que són rellevants a diferència de P1. La institució escolar apareix molt poc esmentada.

### **3.1.3. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 3**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 3. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 3 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

#### **3.1.3.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P3**

##### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 10 referències a aquesta dimensió distribuïdes en 2 a la reunió 3, i 8 a l'entrevista final.

Totes les subdimensions d'aquesta dimensió estan esmentades. La subdimensió més esmentada és "organització del centre" amb 7 aparicions. Les altres dues, "relació escola /entorn" i "valors del centre" en tenen 2 cada una.

Hi ha intervencions molt rellevants a l'entrevista final com: «Nosaltres volem anar cap a un model d'educació que ens porti a una societat on tots hi capiguem».

De totes maneres, en una de les seves intervencions també manifesta molts dubtes:

«Tot i que t'he de dir que quan va arribar aquest nen, que és d'origen marroquí, com que aquí al nostre poble no hi ha immigració tothom estava molt sorprès i sense saber gaire què fer.»

Per P3 aquesta dimensió és important i presenta una evolució considerable, ja que és al final del procés on apareixen les intervencions que més s'acosten al model inclusiu proposat en aquest estudi i que demana la implicació de tot el centre, com mostra la següent aportació:

«L'escola també està fent una reflexió dels punts forts i els punts dèbils que té. I veiem que allà on ens perdem és en el treball en equip. Del fet que totes les opinions estiguin representades, que tots ens en sentim part, n'hi ha tres o quatre que parlen molt i els altres queden com tapats i pensem què podem fer no només per potenciar la inclusió a nivell d'aula sinó també a l'escola a nivell dels professors. Perquè si no ho som entre nosaltres, com ho farem a les aules».

## **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Presenta 44 referències a aquesta dimensió distribuïdes durant tot el treball, destacant les 30 a l'entrevista final.

Les subdimensions estan totes mencionades i la que sobresurt com a més referenciada, 27 vegades i que apareix en tots els moments del procés, és "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música".

Dins aquest àmbit de la reflexió hi ha intervencions destacades ja des de la reunió 1: «Tenir una relació de confiança i de coneixença amb els alumnes és el primer que s'ha de buscar». I que es reforcen a l'entrevista final:

«Aquí a l'aula què faig perquè l'aula sigui inclusiva? Doncs, activitats a diferents nivells, respectant el ritme individual de cadascú. Per exemple, quan fem dansa, doncs, el que vull és que facin la dansa així, però hi ha des de qui només porta la pulsació fins al que a l'estrofa fa un moviment determinat».



A partir de totes les intervencions, de la seva distribució al llarg de tot el procés de treball conjunt, de la seva evolució i de la seva freqüència s'observa una dimensió molt important per P3.

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha 27 referències a aquesta dimensió, 1 a la reunió 3, i la resta, 26, a l'entrevista final.

Apareixen més de la meitat de les subdimensions i les més esmentades amb diferència amb les altres són: ajuda ajustada i factors motivacionals.

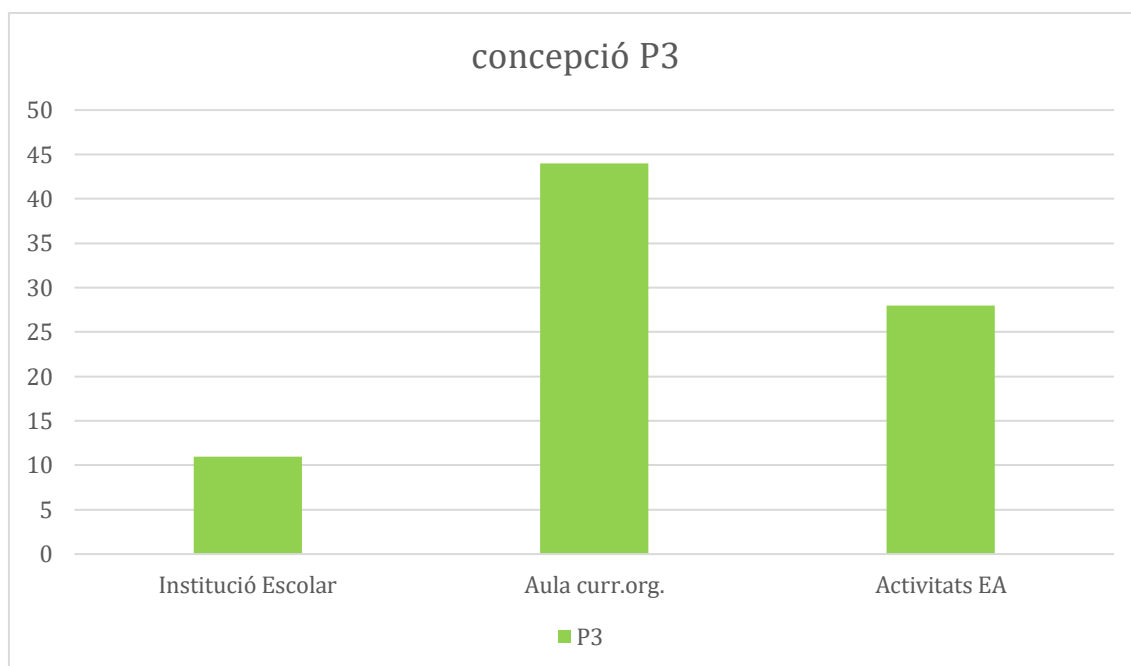
Hi ha intervencions molt ajustades a la inclusió referents a la dimensió 3 com:

«Va venir un nen d'Alemanya i no coneixia el català i va seguir els continguts bé, i amb les cançons només feia les tornades, i pel festival de Santa Cecília va fer el solo!! Estava supermotivats, i t'he de dir que no afinava pas gaire, però i què? Funciona donant protagonisme en petites coses.»

«També anticipem l'activitat que faràs. Per exemple, a aquell nen que cada vegada té dificultats més importants. Avui tenim classe després del pati, doncs, ahir vaig anar amb ell que estava amb la seva vetlladora i li explico com serà la classe, i ho preparem amb la vetlladora, s'escolten les cançons abans i se les poden preparar o el ritme que farem i ell té el ritme a dins. Per tant, quan ell arriba aquí a la classe, ja està preparat.»

Aquesta dimensió sobresurt com a rellevant sobretot en la seva evolució, ja que és fins ben bé al final del procés que apareix amb molta freqüència i amb aportacions significatives.

### **3.1.3.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P3**



En aquest gràfic observem que P3 dona més rellevància a "aula i decisions curriculars i organitzatives", però les activitats d'ensenyament-aprenentatge són també bàsiques per a la inclusió. Destaca que "institució escolar" també està anomenada.

Per P3 totes les dimensions són importants. I sobretot la seva evolució del començament al final del procés.

Amb l'anàlisi de les tres dimensions, "institució escolar", "aula i decisions curriculars organitzatives" i "activitats d'ensenyament-aprenentatge", es tenen en compte les intervencions, la seva distribució, l'evolució, la freqüència i, tot i que parteixen de nivells diferents al començament del treball conjunt, al final s'observa que totes tres tenen un valor important. P3 mostra una concepció als processos d'ensenyament-aprenentatge vinculats a la inclusió molt acostat al model proposat en aquest estudi.

### **3.1.4. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 4**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 4. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 4 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

### **3.1.4.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P4**

#### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 20 referències d'aquesta dimensió distribuïdes entre la reunió 1, la reunió 3 i l'entrevista final.

La subdimensió més referenciada és la dels valors del centre amb 12 vegades, 11 de les quals corresponen a l'entrevista final. La subdimensió de l'organització del centre en té 8 i totes corresponen a la reunió 3. Falta esmentar una subdimensió.

Hi ha intervencions rellevants d'aquesta dimensió com:

«Hem de plantejar-nos els deures i els exàmens que hagin de preparar a casa, tot el que puguem ho hem de fer a l'aula, no deixar-ho per casa.»

«Aquí a l'institut valorem la persona. Casos amb els quals ens hem trobat: un nen que el seu pare és a la presó, i dit per ell que la seva mare és "tonta". Aquest nen és el primer de la classe perquè no vol acabar com els seus pares, ell ha trobat la motivació aquí, potser és el cas que confirma la regla.»

Tot i faltar una subdimensió per esmentar, per P4 aquesta dimensió és important amb intervencions molt significants al treball que fa el centre per tal de garantir la inclusió de tots els seus alumnes i presenta una evolució rellevant, ja que a l'entrevista final aporta informació considerable al voltant d'aquest àmbit.

#### **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Presenta 41 referències d'aquesta dimensió repartides durant tot el procés de treball, destacant les 30 a l'entrevista final.

Hi ha dues subdimensions a les quals no es fa referència. La més esmentada és la de reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música amb 20 intervencions.

P4 destaca que:

«És molt important crear un bon clima d'aula, que s'hi sentin còmodes i a gust. El que faig últimament, i que realment els motiva molt, és explicar que el meu objectiu és que tots tingueu molt bona nota, que tingueu excel·lent, altes expectatives, i que si algú suspèn l'aplaudirem perquè per suspendre aquesta assignatura haurà de fer uns mèrits que ens traurem el barret.»

Hi ha moltes intervencions en aquesta dimensió, 41, enfront de les 20 de la dimensió 1 i de les 15 de la dimensió 3. És un àmbit important per P4, tot i que falten dues subdimensions per referenciar. També presenta una evolució rellevant al llarg de tot el procés, ja que a l'entrevista final és on apareixen la majoria d'intervencions.

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha 15 intervencions d'aquesta dimensió distribuïdes entre la reunió 1 i l'entrevista final, i 13 corresponen a l'entrevista final.

Esmenta 5 de les 9 subdimensions d'aquest apartat: ajuda ajustada, ajuda en l'atribució de sentit a la tasca, factors motivacionals, factors afectius i factors relacionals.

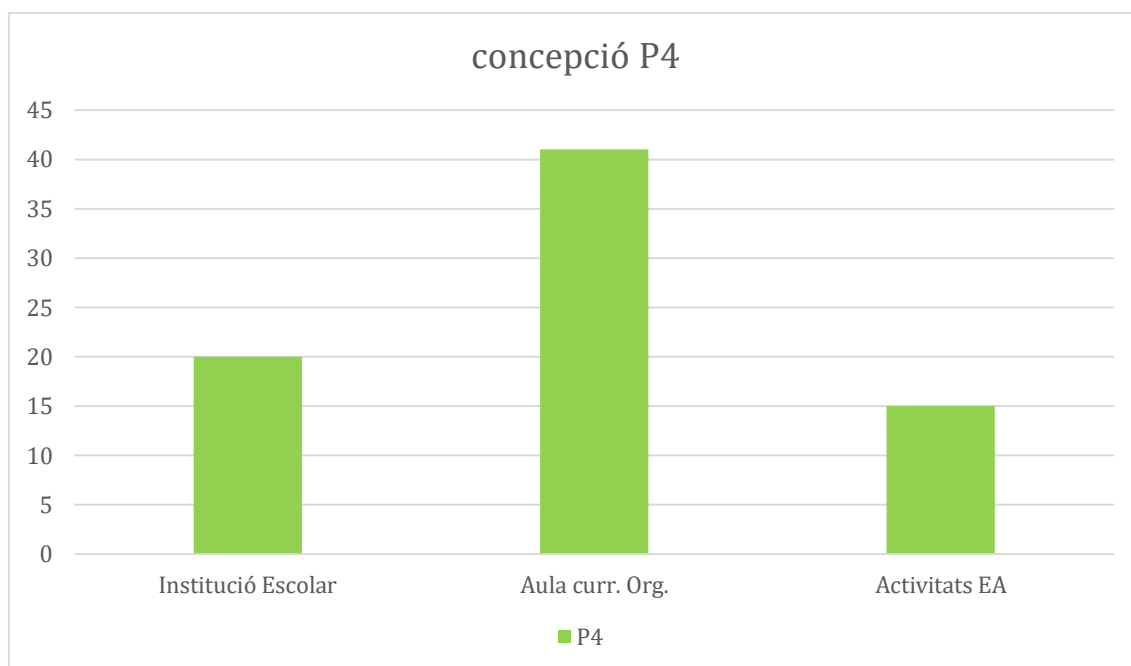
P4 subratlla intervencions ajustades a la inclusió en aquesta dimensió:

«De totes maneres, no n'hi ha prou amb tres estratègies a cada sessió, se'n necessiten moltes més de diferents, depenent del moment i les necessitats. Per tal que els alumnes participin tots i totes.»

«Cal fer participis i fer-los sentir importants a tots.»

És una dimensió important perquè més de la meitat de les subdimensions estan referenciades amb intervencions que s'ajusten a l'objecte d'estudi i alhora destaca la seva evolució al llarg de tot el procés, ja que les referències d'aquesta dimensió es concentren, pràcticament totes, a l'entrevista final.

### **3.1.4.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P4**



S'observa una concepció de P4 que es va ajustant a l'objectiu del treball. Presenta una evolució molt rellevant en totes tres dimensions: institució escolar, aula i decisions curriculars organitzatives i activitats d'ensenyament-aprenentatge; i, tot i que no es fa referència a la totalitat de les seves subdimensions, sí que les aportacions són significatives pel que fa a la inclusió dels alumnes a l'aula de música.

P4 continua donant la màxima importància a l'aula i les decisions curriculars i organitzatives que es prenen per la inclusió dels alumnes, però creu que la institució escolar també és bàsica. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge apareixen bastant anomenades.

### **3.1.5. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 5**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 5. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 5 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

### **3.1.5.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P5**

#### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 4 referències d'aquesta dimensió concentrades a la reunió 3. Totes pertanyen a la subdimensió "organització del centre".

Les intervencions fan referència a la reflexió conjunta: «Sí, les discussions i la reflexió fan que et replantegis moltes coses i també et sents ajudat, no et trobes sol».

Hi ha poques intervencions en aquesta dimensió i l'evolució s'observa al final de les reunions però no queda palesa al final del procés.

#### **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Hi ha 21 referències d'aquesta dimensió repartides durant totes les sessions. A la reunió 1 apareixen 2 intervencions, 1 a la reunió 2, i 4 a la reunió 3. Finalment, 14 a l'entrevista final.

Estan referenciades dues subdimensions: "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música", 13 vegades, i "ambient a l'aula" amb 8.

Les intervencions de P5 van des de saber com ajustar la manera d'acompanyar els estudiants per tal que el procés d'ensenyament-aprenentatge sigui inclusiu:

«I amb els petits, que m'assec a la cadira de rodes i vaig tocant i em vaig desplaçant amb les rodes i comencem amb una cançó i a l'estrofa tots a dalt de la cadira i jugant, i a la tornada canten fort! I d'aquí surt la capsa de silenci, la capsa amb so, i anem jugant amb el so i silenci i entremig dibuixo alguna altra cosa i... ara amb la pissarra digital no va tan bé perquè no hi ha prou colors. En canvi, abans amb la pissarra de guixos pintava amb diferents colors, etc.»

També planteja els dubtes que genera: «El respecte és el que em falla, ells són molt "punyeteros" i em temptegen una mica, així jugant, però al final m'haig d'enfadar. I quan m'enfado ja he perdut la batalla, és clar!».

S'observa una evolució d'aquesta dimensió al llarg de tot el treball conjunt que s'ha realitzat, i destaca en aquest àmbit la reflexió de P5 per tal de situar-se en l'espai que s'acosti més a la inclusió de les noies i els nois a l'aula de música.

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha 1 intervenció a la reunió 3, i 14 a l'entrevista final.

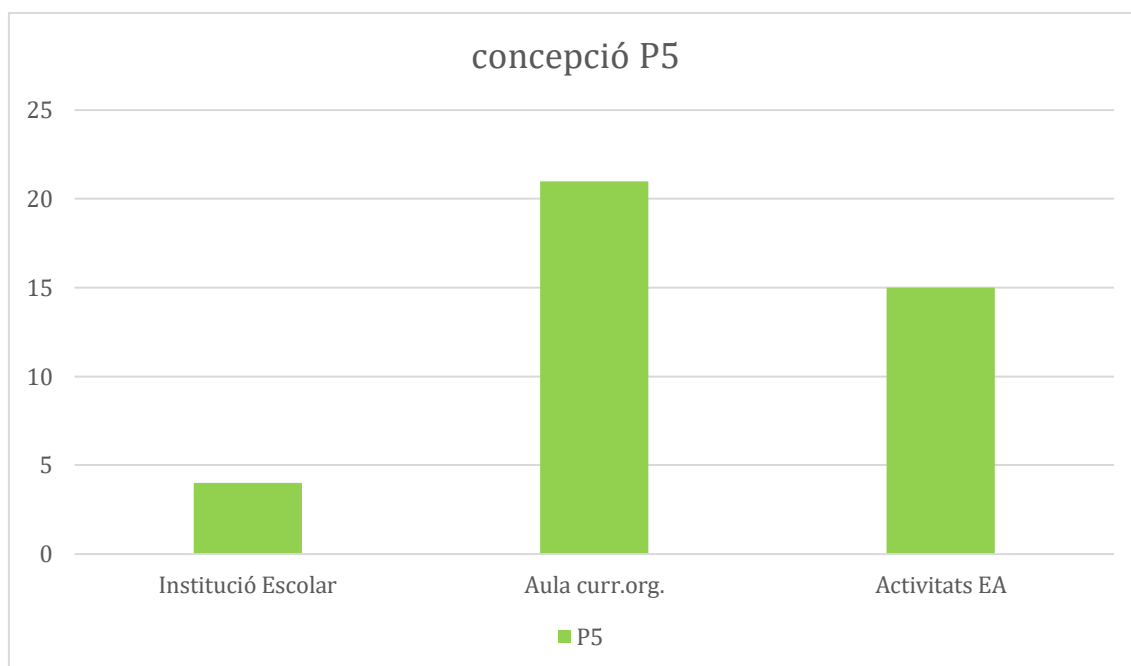
La referència de la reunió 3 pertany a la subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes". Les 14 referències de l'entrevista final estan repartides de la següent manera: 6 a "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca", 3 a "factors motivacionals", 2 a "ajuda en el procés de construcció del coneixement", i 1 a "la construcció del coneixement entre alumnes".

Les referències d'aquesta dimensió presenten intervencions ajustades a l'objecte d'estudi com: «Bàsicament si toquem flauta, mirem el fraseig, la pulsació... Tot això, a partir de la cançó. Es poden treballar molts continguts.»

També es plantegen situacions que no estan resoltes: «Per exemple, aquest any m'he trobat que han arribat nens nous a sisè, amb un grup que tira molt, i una nena que no havia fet mai flauta. Té un desnivell increïble. De totes maneres, ho intento».

S'observa una evolució d'aquesta dimensió durant tot el procés, ja que a l'entrevista final apareixen 5 de les 9 subdimensions amb intervencions que denoten el treball de reflexió que s'ha realitzat amb els altres docents.

### **3.1.5.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P5**



En la dimensió 1 "institució escolar" hi ha poques referències per poder valorar la concepció i la seva evolució. Les dimensions 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" i 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" són les que presenten una evolució important, destacant la reflexió de P5 que li ha generat el treball conjunt realitzat, i la consciència de buscar les estratègies i les metodologies que més acostin la inclusió de tots els estudiants a l'aula de música.

La concepció de P5 sobre com facilitar la inclusió dels estudiants a l'aula de música és molt semblant a la de P3, per al qual l'aula i les decisions curriculars i organitzatives tenen molta importància i també, amb menys referències, les activitats d'ensenyament-aprenentatge. També es fa referència a la institució escolar, tot i que amb poques aportacions.

### **3.1.6. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 6**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 6. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 6 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.



### **3.1.6.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P6**

#### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 2 mencions a la reunió 3. Pertanyen a la subdimensió sobre la organització del centre.

Hi ha poques referències per poder valorar la concepció de P6 en aquesta dimensió. Les 2 referències a la reunió 3 ens mostren una evolució, però, que no queda prou consolidada perquè al final del procés no se'n fa cap més esment.

#### **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Hi ha 22 mencions d'aquesta dimensió repartides entre les reunions 1, amb 3 referències, i la 3, amb 9, i l'entrevista final, amb 10.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" està present en les dues reunions i en l'entrevista final. La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" apareix a la reunió 1 i la subdimensió "ambient a l'aula", a l'entrevista final.

A l'entrevista final destaquen intervencions de la subdimensió "ambient a l'aula" com:

«El vincle amb l'alumne és molt important, però això no es construeix amb dies, és amb mesos. Perquè ,és clar, si he de construir tres-cents cinquanta vincles, són molts, no dono l'abast! I com més gran és l'alumne, el vincle és més complex. A mi m'és molt més fàcil construir un vincle amb un nen petit, perquè acostar-m'hi, tocar-li l'espatlla i fer-li una mica de cas, ell ja t'agafa com a referència de seguida i com a persona propera que pot confiar amb tu, i en canvi un nen més gran té una ment més complexa i costa més arribar-hi.»

P6 concentra les seves intervencions en les subdimensions "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "ambient a l'aula" al llarg de tot el procés de treball conjunt amb intervencions molt ajustades a l'objecte d'estudi presentant una evolució d'aquesta dimensió, ja que a la reunió 3 i a l'entrevista final apareixen més referències que no pas a les primeres reunions.

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha 20 referències a aquesta dimensió distribuïdes en cada moment del treball. 1 a la reunió 1 i 2, 5 referències a la reunió 3, i 12 a l'entrevista final.

De les 9 subdimensions d'aquesta dimensió, 6 surten esmentades. Les més referenciades amb 5 intervencions cada una són "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "factors motivacionals". Segueixen amb 3 referències cada una les subdimensions "ajuda ajustada" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca". Amb 2, "factors relacionals", i amb 1, "la construcció del coneixement entre alumnes".

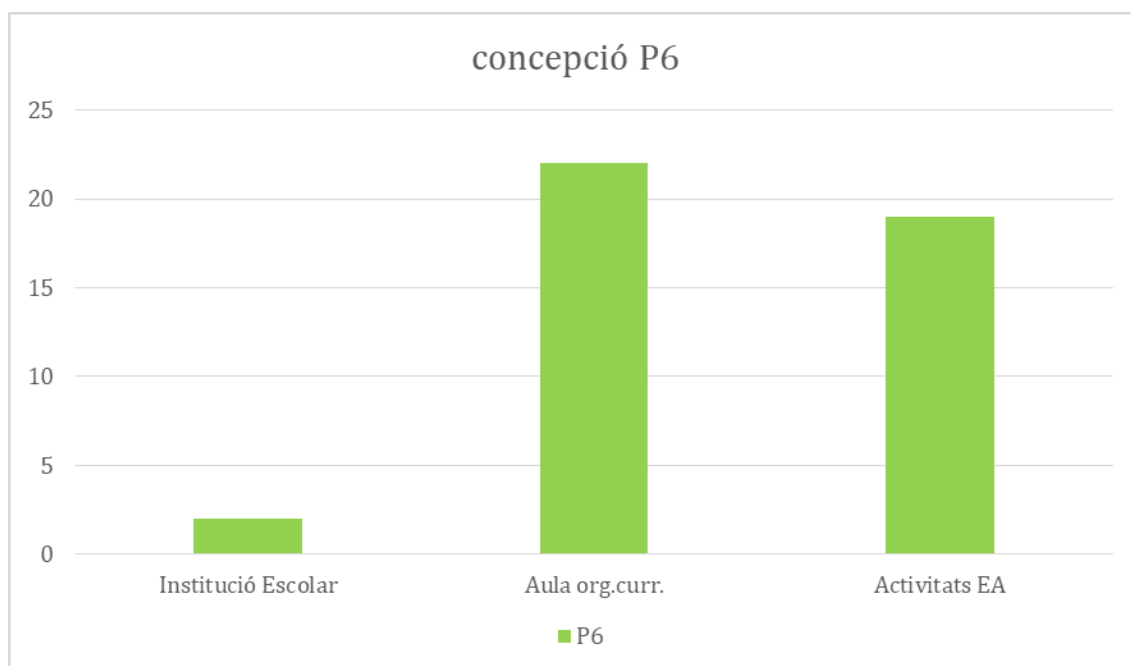
A l'entrevista final destaquen intervencions com:

«El retorn amb l'alumne crec que és interessant, perquè a vegades per fer reflexionar l'alumne, et va bé a tu si la majoria han entès el què has estat fent durant la classe.»

«El mateix contingut es treballarà de maneres diferents. Ho intento bastant, ho feia més intuïtivament i des que vam fer les reunions hi paro més atenció, m'agrada treballar molt en llenguatge musical i tinc molt clar que el llenguatge no es pot treballar només des d'una perspectiva, sinó que s'ha d'enfocar des de molts fronts diferents, i diferents activitats, perquè si no, estàs fent tots els dies el mateix i els nens s'avorreixen i n'acaben farts i a més a més no hi veuen la raó d'allò. En canvi si veuen que es poden fer moltes coses diferents a través del llenguatge, es pot compondre, llegir, cantar... buscar-hi diferents coses per arribar-hi i que hi vegin la utilitat, sobretot.»

La freqüència de les intervencions és semblant a la dimensió 2, però en la dimensió 3 menciona 6 de les 9 subdimensions, de manera que reflecteix amb això un acostament més ajustat a la inclusió dels estudiants a l'aula de música alhora que s'observa una evolució al llarg de tot el procés.

### **3.1.6.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P6**



Hi ha poques dades per valorar la dimensió 1 "institució escolar". Les dues mencions que apareixen a la reunió 3 mostren una evolució de la dimensió, però no es torna a fer palès a l'entrevista final. En canvi, a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" s'observa una evolució important al llarg del procés de treball conjunt, tot i que les referències es concentren en dues dimensions: "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "ambient a l'aula". La dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" està esmentada aproximadament amb el mateix nombre de vegades que la dimensió 2, però en aquest cas les mencions estan més repartides entre més subdimensions, el procés ha estat diferent i s'ha acostat més a l'objecte d'estudi.

Per tant, deduïm que per P6 "aula i decisions curriculars i organitzatives", juntament amb "activitats d'ensenyament-aprenentatge" són cabdals per la inclusió dels estudiants a l'aula de música, i "institució escolar" pren molt poca importància.

### **3.1.7. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 7**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 7. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un

segon apartat es mostren els resultats del professor 7 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

### **3.1.7.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P7**

#### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 8 referències a aquesta dimensió, totes concentrades a la reunió 3.

Totes 8 també pertanyen a la subdimensió "organització del centre".

Les intervencions fan referència a la reflexió entre els docents per tal que les decisions que prengui el centre estiguin en el camí per a la inclusió: «Sí, les discussions i la reflexió fan que et replantegis moltes coses i també et sents ajudat, no et trobes sol».

S'observa aquesta evolució que repercuteix a la reunió 3, però no torna a aparèixer a l'entrevista final. No queda prou consolidada aquesta evolució.

#### **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Hi ha 36 referències d'aquesta dimensió repartides de la següent manera: 2 a la reunió 1, 7 a la reunió 2, 4 a la reunió 3, i 23 a l'entrevista final.

Les subdimensions estan totes esmentades menys una. "La reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la que es presenta més vegades: 16. La segueix "ambient a l'aula", amb 13. Les referències a la subdimensió "organització a l'aula de música" són un nombre molt més petit: 5. I es fa un esment a "objectius de l'assignatura de música".

P7 fa intervencions derivades pel treball conjunt amb els altres docents que li fan replantejar aspectes significatius d'aquesta dimensió com per exemple:

«El treball que ens has proposat a mi m'ha fet més sensible. A veure, aquesta nena que no segueix, què fem amb ella? En comptes de dir: "Uff! Ara pensaré en què li hauré de preparar!"».

«Més que replantejar-me creences i posicionaments metodològics m'ha agradat poder escoltar altres professors, poder reflexionar sobre com atenem a la diversitat.»

«He quedat parada que P2 a secundària no hagi d'aixecar mai la veu. Ostres!, ho trobo fantàstic que mai s'hagi d'aixecar la veu per avisar a un alumne, jo sí que crido a vegades».

També proposa opcions que s'ajustin més a la inclusió de tots els estudiants a l'aula de música:

«Això serà un exercici, us ho tornaré corregit i en tornarem a fer un altre i després d'aquí uns quants entrenaments en farem un i aquell sí que us el puntuaré. Doncs, estaven, dient que no els hi havia corregit. És clar, no hi ha número, estan perduts. Els treus de la seva seguretat. I diuen: "I quina nota tinc?", no ho sé, n'hem d'aprendre, ara això ho veig malament perquè hi falta el subjecte, el que vull és que n'apreneu».

P7 presenta una evolució important tant en la freqüència de mencions i de totes les subdimensions nombrades que apareixen al final del procés, com per les aportacions fruit de la reflexió i el treball en conjunt amb els altres docents.

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha 14 mencions d'aquesta dimensió, 13 de les quals pertanyen a l'entrevista final i 1 a la reunió 2.

La subdimensió "factors motivacionals" té 4 referències. Les subdimensions "la construcció del coneixement entre alumnes" i "ajuda ajustada" en tenen 3, i les subdimensions "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "aprenentatge significatiu" en tenen 2.

Les intervencions destacades de P7 en aquesta dimensió s'acosten a la manera com es pot ajudar a la inclusió als estudiants en les activitats proposades a classe:

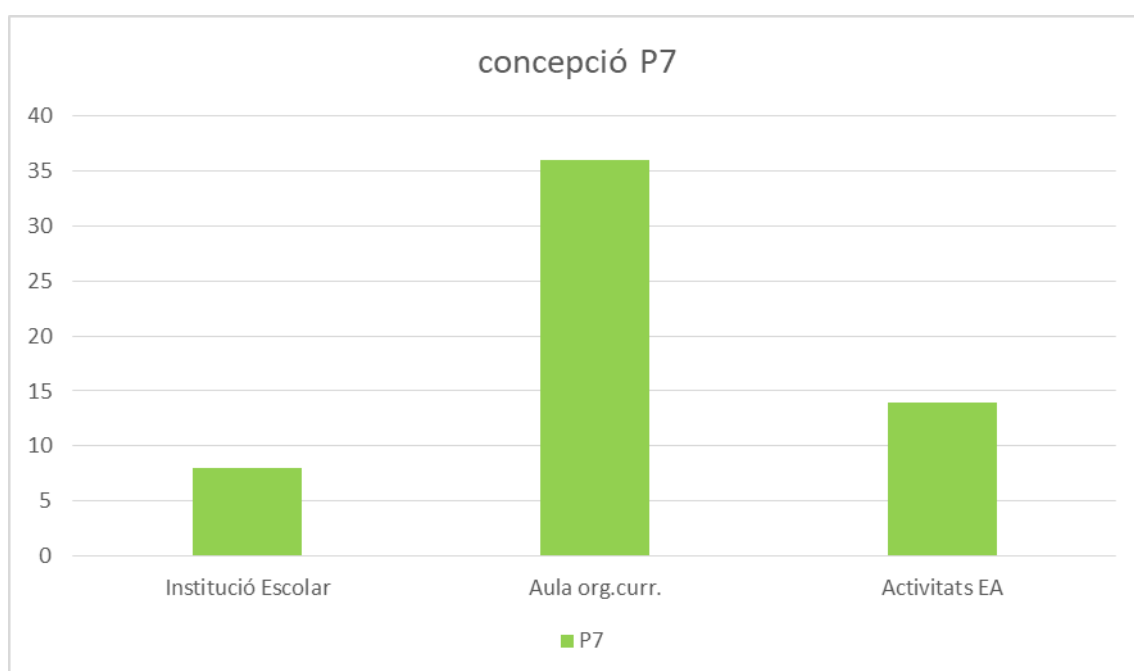
«D'entrada s'expliquen els objectius a la classe. Sí que situa a l'alumne i li treu l'angoixa, no sé si estan nerviosos o encuriosits. Diuen: "Avui fem flauta?,

tornarem a cantar?” Ells entren a classe amb més ganes i interès i als alumnes que els costa aterrar, els situa.»

«Si algun dia veig algú que ha tingut una idea genial, per exemple, sí que hi ha un grup que intento fer que ells s'ajudin sense que jo els hagi de dirigir, és un conjunt d'Orff, que són catorze. I vam fer dos grups i els vaig dir que sobre la mateixa melodia podien fer el muntatge que volguessin; qui comença, qui acaba, com partim les frases... i ells poden autoregular-se, prèviament l'aprenentatge de la melodia general la fem junts, sobre una base i després construeixen sobre això.»

Les intervencions estan concentrades a l'entrevista final indicant que hi ha hagut una evolució important, ja que és a partir del treball en grup que aquesta dimensió pren importància per a P7.

### **3.1.7.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P7**



D'entrada, s'observa una evolució de la dimensió 1 institució escolar, ja que a la reunió 3 apareixen referències, però a l'entrevista final no hi ha noves aportacions. En canvi, les dimensions 2 i 3, aula i decisions curriculars organitzatives i activitats d'ensenyament-aprenentatge, sí que presenten una evolució rellevant. La dimensió 2 aula i decisions

curriculars organitzatives surt anomenada durant tot el procés i al final hi ha intervencions que mostren que P7 ha reflexionat a partir de tot el treball conjunt i que es planteja modificar posicionaments. La dimensió 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge passa de ser esmentada una vegada durant la reunió 2 a 13 referències, repartides entre 5 de les 9 subdimensions amb aportacions que reconeixen la importància d'aquesta dimensió.

El gràfic corresponent a P7 és semblant al de P5 i P3 on "aula i decisions curriculars i organitzatives" és molt important. "Activitats d'ensenyament-aprenentatge" està referenciat però amb poques aportacions, i "institució escolar", menys.

### **3.1.8. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 8**

#### **3.1.8.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P8**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 8. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 8 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

#### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 5 referències d'aquesta dimensió concentrades a la reunió 3.

De la subdimensió "organització del centre" hi ha 4 referències, i de la subdimensió "valors del centre" n'hi ha 1.

P8 intervé amb aportacions molt significatives d'aquesta dimensió en relació amb l'objectiu d'estudi com: «L'escola ha d'ajudar a tirar els projectes endavant i a compartir-los, sinó les propostes són com un bolet».

És important el valor de P8 envers aquesta dimensió amb les intervencions rellevants a la reunió 3, que denoten una evolució. Però no es pot valorar una evolució com a tal en tot el procés perquè aquesta dimensió desapareix a l'entrevista final.

## **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Hi ha 33 mencions repartides entre la reunió 2 i 3 i l'entrevista final. N'hi ha 3 a la segona reunió, 7 a la tercera reunió i 23 a l'entrevista final.

Totes les subdimensions estan esmentades excepte una. La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la més anomenada amb 21 referències i és l'única subdimensió que apareix a la segona i tercera reunió. "Ambient a l'aula" surt 9 vegades, i amb moltes menys mencions, "objectius de l'assignatura de música", amb 2, i "organització de l'aula de música" amb una.

Destaquen les intervencions de P8 en aquesta dimensió, com per exemple: «Buscar el repertori que agradi a la mestra i pensar què els pot agradar als alumnes».

Molt significativa aquesta aportació referint-se a la motivació del mestre:

«En primer lloc, la motivació del mestre. Penso que si no està motivat, difícilment motivarà els alumnes. Per tant, està molt engrescat amb allò que estiguis fent, la cançó que t'agradi molt i que els nens ho palpin, que ho defensis i que els nens vegin que t'ho estàs passant bé. De vegades m'ho passo més bé jo que ells, alguna vegada m'ha passat que jo m'ho estic passant molt bé i reps que ells també. És bàsic que tu estiguis motivat.»

Com quan fa referència al vincle amb els nois i noies: «Els veig tots importants, perquè el vincle amb l'alumne és molt important, perquè s'ha de sentir estimat».

En aquesta dimensió s'observa una progressió creixent en tot el període de treball conjunt que s'ha realitzat amb els altres docents. De passar de citar una subdimensió durant les reunions a gairebé referenciar-les totes a l'entrevista final denota una important evolució.

## **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha 12 referències d'aquesta dimensió distribuïdes de la següent manera: 1 a cada una de les reunions 2 i 3, i a l'entrevista final, 10.



Hi ha 4 subdimensions referenciades, de les 9 que té aquesta dimensió. "Ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "factors motivacionals" en tenen 5 cadascuna, i "aprenentatge significatiu" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" en tenen 1 cadascuna.

Les intervencions de P8 destacades aquí posen de relleu la concepció de P8 i els nous plantejaments que es proposa fruit del treball en conjunt que s'ha realitzat.

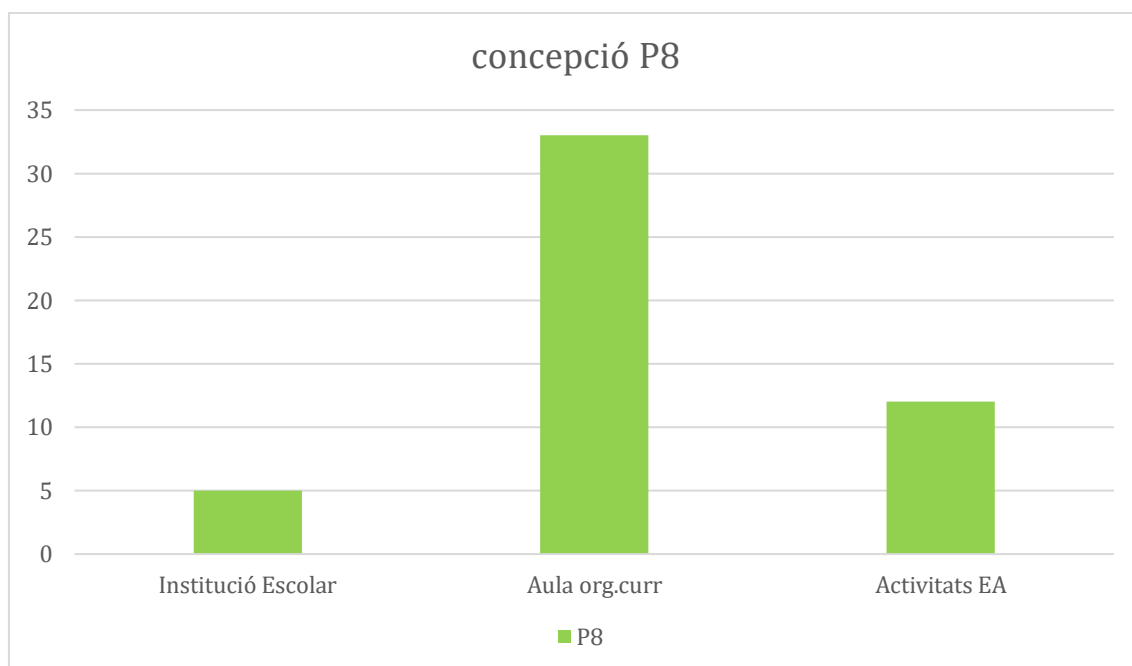
«Explicar els objectius i el que es farà a cada classe és una cosa que sempre havia vist al llibre que fèiem servir, i jo m'ho saltava, i arran d'haver-ne parlat sí que ho faig. També penso que els nanos saben què es treballarà durant aquella estona i penso que això és molt bo, com els grans no?, que també ens agrada saber què es treballarà si anem a una classe, doncs ells també.»

P8 creu que l'assignatura de música és important, ja que la naturalesa de la matèria acostava la inclusivitat de tots els nois i noies:

«I a l'hora de música veus nens que s'ho estan passant tan bé en aquella estona i que no saps si en altres no és així, o que pot tenir més dificultats en altres coses. Pensant en nens que hi ha problemes a l'aula i a l'hora de música no tens nen, està cantant, el veus encisat, content que connecta amb aquesta manera. I altres moments que, és clar, potser li costen més.»

És rellevant l'evolució d'aquesta dimensió tant pel que fa a la freqüència de les referències que apareixen a l'entrevista final com als nous elements de les intervencions que s'acosten a l'objectiu del nostre estudi.

### **3.1.8.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P8**



Les aportacions i l'evolució de la dimensió 1 institució escolar són importants amb el que es reflecteix a la reunió 3, però no es consolida, ja que no apareixen més intervencions al final del procés. Les dimensions 2 i 3 aula i decisions curriculars organitzatives i activitats d'ensenyament-aprenentatge presenten una evolució rellevant. La dimensió aula i decisions curriculars organitzatives està mencionada durant tot el procés, però és a l'entrevista final on surten moltes més referències i elements nous. És semblant el desenvolupament de la dimensió d'activitats d'ensenyament-aprenentatge poc referenciada durant el procés, però amb noves intervencions al final que s'ajusten a la concepció de la inclusió dels nois i les noies a l'aula de música.

Torna a coincidir el gràfic de P8 amb el de P7, P5 i P3, on "aula i decisions curriculars i organitzatives" és molt important. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge estan esmentades però amb poques aportacions, i la institució escolar, menys.

### **3.1.9. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 9**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 9. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un

segon apartat es mostren els resultats del professor 9 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

### **3.1.9.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P9**

#### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 8 referències d'aquesta dimensió concentrades a la reunió 3. Totes pertanyen a la subdimensió sobre l'organització del centre.

Les aportacions són importants pel que fa a aquesta dimensió, com per exemple: «Hem de compartir les mateixes estratègies didàctiques i el disseny de les activitats amb tots els mestres».

S'observa una evolució durant el procés, perquè fins a la reunió 3 no se'n fa esment, però al final del procés no es torna a esmentar. De totes maneres, les aportacions de P9 sobre aquesta dimensió es vinculen a les intervencions inclusives que ha de dinamitzar el centre.

#### **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Hi ha 26 mencions d'aquesta dimensió distribuïdes de forma gradual durant tot el procés de treball conjunt. N'hi ha 2 a la primera reunió, 2 a la segona, 6 a la tercera i 15 a l'entrevista final.

Dues subdimensions no estan mencionades i la que té més referències és "reflexió i gestió de l'aula de l'assignatura de música" amb 17. La segueix "ambient a l'aula" amb 7, i finalment "organització a l'aula de música" amb 2.

P9 resumeix amb aquestes frases informació que s'ajusta a les reflexions vinculades a la inclusió dels alumnes a l'aula:

«Del vincle amb l'alumne, del respecte, que per mi van molt lligats. Si tu pots tenir un vincle com més proper i més "maco", millor, i dins d'aquest vincle hi ha d'haver el respecte mutu, perquè si no hi ha respecte jo no veig que hi pugui haver un vincle prou fort o prou significatiu. I també el mateix, si hi ha un vincle

amb l'alumne, és perquè tu esperes molt de l'alumne, altes expectatives. Aquests tres els veig molt relacionats entre ells.»

«Llavors la relació amb els alumnes és bàsica, perquè si jo amb un alumne només d'arribar el renyes jo són incapaç de llavors posar-me a cantar, vull dir que jo crec que el clima a l'aula és el que hem de promoure. I a vegades t'enfades, això no vol dir que tot sigui una bassa d'oli, però s'ha de procurar que com molt més tranquils i motivats estiguin els nens més funcionarà la cosa».

També ressalta com a imprescindible la reflexió conjunta:

«Sí, m'ha servit. Per organitzar tot allò que ja feia sense saber per què, és a dir, com posar-hi nom, no? I llavors perquè jo he après coses, per exemple, això que acabem de dir, sí que ho tens allà, però no m'ho havia plantejat, i com a manera de funcionar no ho feia. En canvi, mira, veus que fent-ho funciona. Nosaltres tenim un nen amb trets autístics i amb aquest nen això ja és bàsic, perquè ja el calmes només d'entrar a la classe.»

És destacable l'evolució gradual durant tot el període de treball conjunt que s'experimenta en aquesta dimensió, com també les aportacions de P9 molt vinculades en aquest àmbit, tot i concentrar-se en tres de les cinc subdimensions d'aquesta dimensió.

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha 13 referències d'aquesta dimensió distribuïdes en la primera i segona reunió i l'entrevista final. A la primera reunió hi ha 1 referència, a la segona reunió n'hi ha 3, i a l'entrevista final, 9.

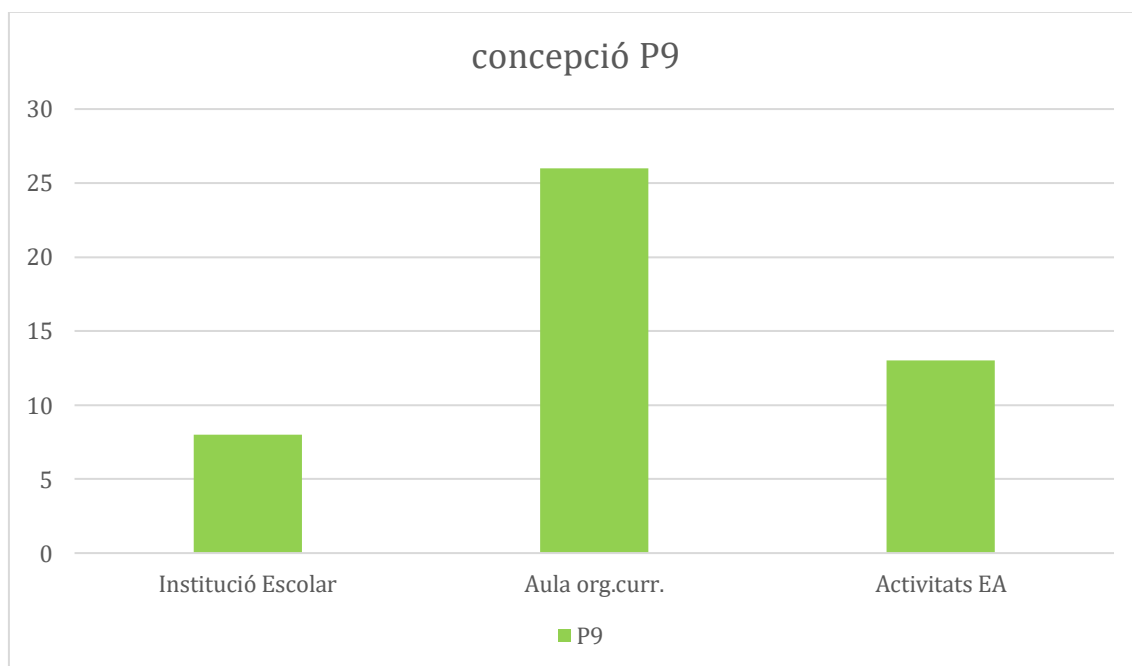
Apareixen 6 de les 9 les subdimensions i no n'hi ha cap que destaquí per estar més esmentada, mostren un equilibri entre elles. La subdimensió "ajuda ajustada" té 4 mencions, "ajuda en el procés de construcció del coneixement" en té 3, "aprenentatge significatiu" i "factors motivacionals" en tenen 2, i "la construcció del coneixement entre alumnes" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" en tenen una cada una.

Ja a la segona reunió apareixen intervencions molt ajustades a l'objecte d'estudi: «Un dels recursos que funciona més i crec molt en ell és el que el mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses», i que pren encara més força a l'entrevista final:

«Perquè m'ha quedat comprovat moltes vegades que allò que els nens han viscut i ho han gaudit més al cap dels anys encara se'n recorden. Et poden parlar d'una dansa que van fer, o d'una cançó, no et parlaran pas d'aquella fitxa que vam fer, no t'ho diran. Jo recordo els alumnes que ja no hi són, que molts encara es recorden d'una dansa que vam fer que cantàvem i ho fèiem amb unes cintes i tota una història, i això se'n recorden al cap de molts anys i de moltes cançons també, perquè jo crec que l'aprenentatge va ser significatiu i ells el van viure des del principi. Vull dir vivencial.»

P9 mostra una consciència molt vinculada a la inclusió en els processos d'ensenyament-aprenentatge ja des de l'inici del treball conjunt. És destacable també l'evolució que presenta, ja que a l'entrevista final aporta elements nous i significatius.

### **3.1.9.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P9**



Des de l'inici del treball conjunt amb els altres docents, P9 ja destaca per les seves intervencions molt ajustades a l'objecte d'estudi. Presenta diferències entre les

dimensions, bàsicament contrasta la dimensió 1 amb les altres dues. La dimensió 1 institució escolar no ofereix noves aportacions al final del període de treball mentre que les altres dues, aula i decisions curriculars organitzatives i activitats d'ensenyament-aprenentatge, sí que el seu recorregut arriba fins al final del procés intervenint amb reflexions i comentaris rellevants i molt vinculats a la inclusió dels nois i les noies a l'aula de música.

Tornem a trobar semblança amb P8, P7, P5 i P3 on "aula i decisions curriculars i organitzatives" són molt importants. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge estan anomenades però amb poques aportacions i la institució escolar, menys.

### **3.1.10. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 10**

Procedim a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 10. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 10 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

#### **3.1.10.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P10**

De P10 no es disposa de les mateixes dades perquè no va assistir a totes les reunions, però es considera que són suficients per tal de poder fer-ne l'anàlisi i determinar uns resultats, a la vegada que es té en compte que va participar en el treball en conjunt amb la resta de docents.

#### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

D'aquesta dimensió no se'n fa cap esment durant tot el procés. Cal dir que és una de les dimensions amb menys referències per part de la resta de docents participants en el treball conjunt amb molta diferència respecte a les altres dimensions, i si sumem que P10 no va assistir a una de les reunions, ens dona prou raons de no disposar de cap dada d'aquesta dimensió.

## **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Hi ha 20 referències d'aquesta dimensió. Una referència a la segona reunió i 19 a l'entrevista final.

Apareixen 3 de les 5 subdimensions. La que té més freqüència és "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 11 vegades, "ambient a l'aula", amb 4, i "organització a l'aula de música", amb 2.

P10 fa aportacions importants en aquest àmbit vinculades a la importància de la motivació del mestre: «Trobo molt important això que la mestra mostra alegria durant la classe, i ho intento fer, però no sempre ho aconseguixo. Bé, és la motivació del mestre». El treball conjunt també l'ha ajudat a reflexionar amb estratègies per aconseguir la manera de crear vincle amb els nens i nenes:

«El vincle amb l'alumne, sí, em sembla que va ser en una de les reunions que es va dir que a cada classe t'has d'haver mirat a tots els nens, això em va agradar, és una tonteria però penso... Per exemple, a la coral, quan cantes, que la directora et miri, doncs, és molt important i en això hi penso molt. Quan cantem ho aprofito per anar passant i anar-me'ls mirant a tots.»

Com també plantejaments que es fa P10 per tal de millorar la inclusió de tot l'alumnat referit en aquest cas a les expectatives: «Altes expectatives em costa més a classe. Els felicito quan van bé pel passadís, però ho hauria de fer més».

Les aportacions de P10 en aquesta dimensió són rellevants i aporten elements nous a l'entrevista final fruit del treball conjunt que s'ha realitzat amb la resta de docents.

## **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

En aquesta dimensió les 8 referències es concentren totes a l'entrevista final, a l'acabament del procés.

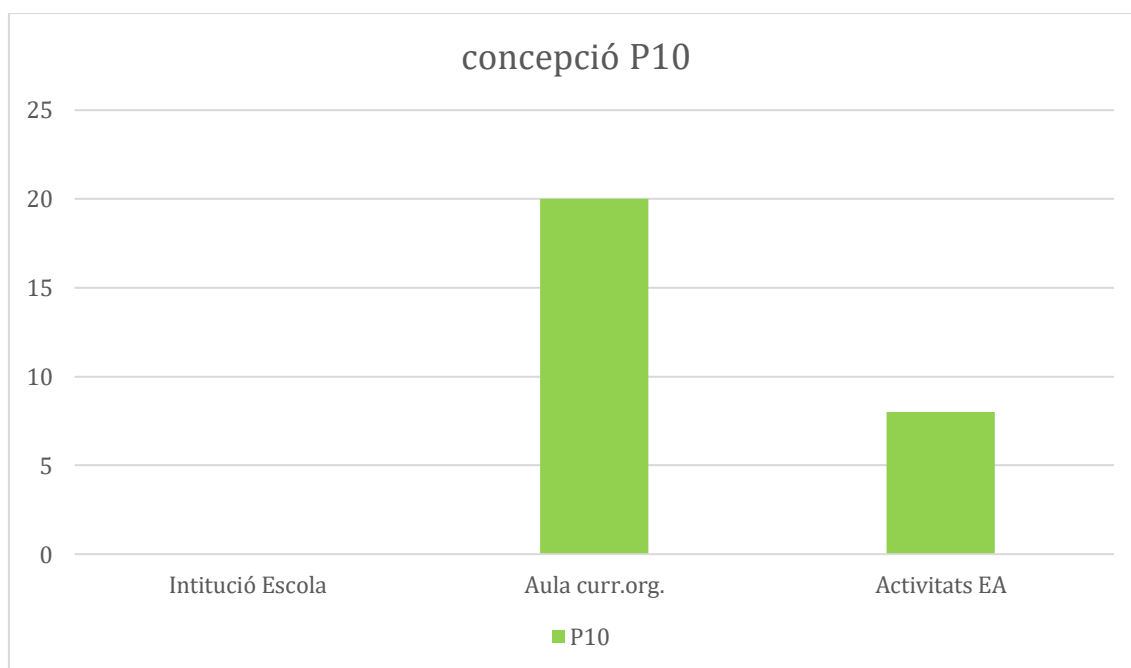
Es fa referència a 4 subdimensions: "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "factors relacionals" amb 3 mencions cada una, "aprenentatge significatiu" i "factors afectius" amb 1 cada una.

P10 fa aportacions importants pel que fa a l'atenció que necessita cada nen i nena com:

«De fet, parlo dels nens de 1r i 2n, perquè amb els nens i nenes d'infantil ja ho utilitzava: la caixa de les sorpreses, etc. Però amb els altres, ara que hem tret els llibres, sí que ho he fet servir. D'aquesta manera aconseguir que els nens s'interessin pel que faran. Sobretot amb nens amb més dèficit d'atenció o nens que els costa més posar atenció.»

És evident l'evolució d'aquesta dimensió, ja que totes les aportacions són al final del procés amb reflexions que s'acosten a l'objecte del nostre estudi en aquesta dimensió.

### **3.1.10.2. SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P10**



Cal tenir en compte que P10 no va assistir a una de les sessions de treball conjunt que es van realitzar amb els altres docents, però sí que va participar a la resta del procés.

La dimensió 1 institució escolar no surt, per tant, no se'n pot fer una valoració, però de les altres dues dimensions, aula i decisions curriculars organitzatives i activitats d'ensenyament-aprenentatge sí que es disposa de prou dades per poder fer-ne una anàlisi. Bàsicament, les referències a aquestes dues dimensions apareixen al final del procés evidenciant una evolució rellevant i amb aportacions d'elements de reflexió i de presa de decisions molt ajustades a la inclusió dels nens i nenes a l'aula de música.



P10 considera de màxima importància "aula i decisions curriculars i organitzatives" per la inclusió dels estudiants i fa referència també, amb menys freqüència, a "activitats d'ensenyament-aprenentatge". "Institució escolar" no apareix.

### **3.1.11. CONCEPCIÓ DEL PROFESSOR 11**

Es procedeix a l'anàlisi per dimensions de les dades que fan referència al professor 11. En un primer apartat es presenta l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu de cada dimensió, i en un segon apartat es mostren els resultats del professor 11 en referència a identificar les dimensions més presents en la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

#### **3.1.11.1. ANÀLISI DE LA CONCEPCIÓ DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR, DE L'AULA I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE P11**

##### **DIMENSIÓ 1. INSTITUCIÓ ESCOLAR (subdimensions A, B i C)**

Hi ha 2 referències a aquesta dimensió a la tercera reunió, que pertanyen a la subdimensió "organització del centre".

Les intervencions que pertanyen a aquesta dimensió fan referència a la reflexió conjuntament amb altres docents com a eina important per a les decisions organitzatives del centre vinculades a la inclusió.

S'evidencia una evolució fins a la tercera reunió però no hi ha aportacions a l'entrevista final, per tant, no es pot constatar una consolidació d'aquesta dimensió.

##### **DIMENSIÓ 2. AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES (subdimensions A, B, C, D i E)**

Hi ha 38 mencions d'aquesta dimensió durant tot el procés del treball conjunt; a la primera reunió n'hi ha 6, a la segona reunió 2, a la tercera reunió 9 i a l'entrevista final 21.

Apareixen totes les subdimensions excepte una. La més referenciada és "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 26 mencions, la segueix la subdimensió "ambient a l'aula" amb 10, i les subdimensions "objectius de l'assignatura de música" i "organització de l'aula de música" amb una cadascuna.

Ja des de la primera sessió de treball P11 destaca la seva concepció sobre la inclusió dels nens i les nenes a l'aula amb intervencions molt ajustades com: «intentar que l'alumne tingui èxit», i aportacions a l'entrevista final referents a la motivació com:

«La motivació dels alumnes depèn del mestre. El més important és la motivació del mestre perquè si tu no estàs motivat, no motives els nens, està clar! I després, més que la motivació dels alumnes és l'actitud d'aquests alumnes que tu aconseguixes amb la teva motivació. Quina actitud aconseguixes d'escolta, de participació activa, ho aconseguixes tu amb la teva motivació, amb la teva actitud.»

I comentaris sobre com conduir la mateixa activitat per tal que els alumnes amb més dificultats puguin seguir:

«Els fan tot igual que els altres, si no és que tinguin una actitud en la qual diguin que es bloquegen o em fico nerviós, després has de canviar, però sinó, no, fan com els altres. Bé, a vegades a nivell de partitures els hi fas una cosa a nivell més baix, però que ells ni se n'adonen i la resta igual.»

En aquesta dimensió, tot i mostrar una concepció molt ajustada des de l'inici de totes les sessions de treball conjunt, també s'observa una evolució que aporta elements nous fins al final del procés.

### **DIMENSIÓ 3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE (subdimensions A, B, C, D, E, F, G, H, I)**

Hi ha 20 referències a aquesta dimensió distribuïdes de la següent manera: 1 a la segona reunió, 7 a la tercera reunió, i 12 a l'entrevista final.

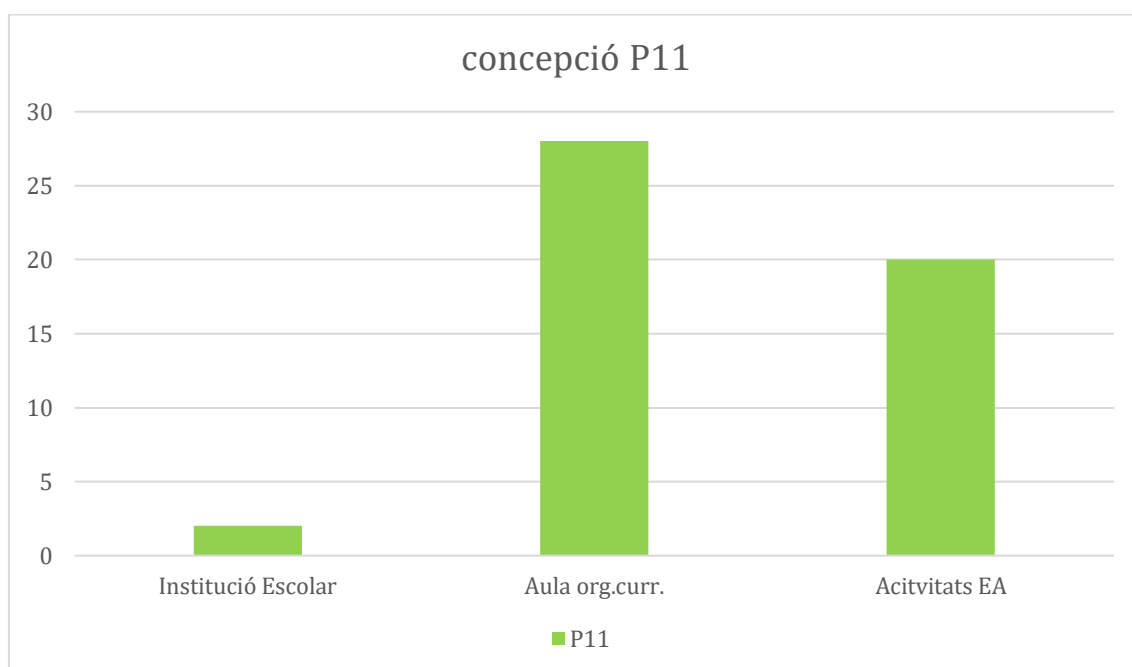
P11 esmenta gairebé totes les subdimensions d'aquesta dimensió, 7 de les 9. La més referenciada és "factors relacionals" amb 6, la segueix "factors afectius" i "ajuda ajustada" amb 4, després, "factors motivacionals" amb 3, i finalment amb una menció cada una "la construcció del coneixement entre alumnes", "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca".

Les intervencions de P11 van en la direcció del nostre objecte d'estudi donant importància a aquesta dimensió: «Crec que els alumnes han de tenir il·lusió. Sentir que

allò que fan és útil». Subratllant sempre l'apreciació de l'estudiant: «I sempre el mestre animar-los, reforçar-los, i que arribin a on arribin, el mestre sempre ha de valorar el progrés. S'ha de reforçar, s'ha de positivitzar».

En aquesta dimensió s'observa una evolució important, ja que les referències apareixen al final del procés, a la tercera reunió i a l'entrevista final. Les intervencions són molt vinculades a la inclusió dels infants a l'aula de música amb aportacions importants, ja que es fa referència a subdimensions molt poc referenciades pels altres docents.

### **3.1.11.2 SÍNTESI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS MÉS RELLEVANTS DE LA CONCEPCIÓ DE P11**



P11 fa referència a totes tres dimensions. La primera dimensió, institució escolar, surt molt poc referenciada. La segona dimensió, aula i decisions curriculars i organitzatives, sobresurt com a molt important fent esment a totes les subdimensions excepte una. I la tercera dimensió, activitats d'ensenyament-aprenentatge, està menys referenciada però fa esment a 5 de les subdimensions.

Les intervencions de P11, des de l'inici del treball conjunt, ja s'ajusten molt al nostre objecte d'estudi, sobretot pel que fa a la dimensió 2 aula i decisions curriculars organitzatives i que va evolucionant fins al final. Sobre la dimensió 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge, és durant la tercera reunió i a l'entrevista final que les

intervencions són rellevants i destaquen per aportar novetats que ajuden a la inclusió dels estudiants a l'aula de música.

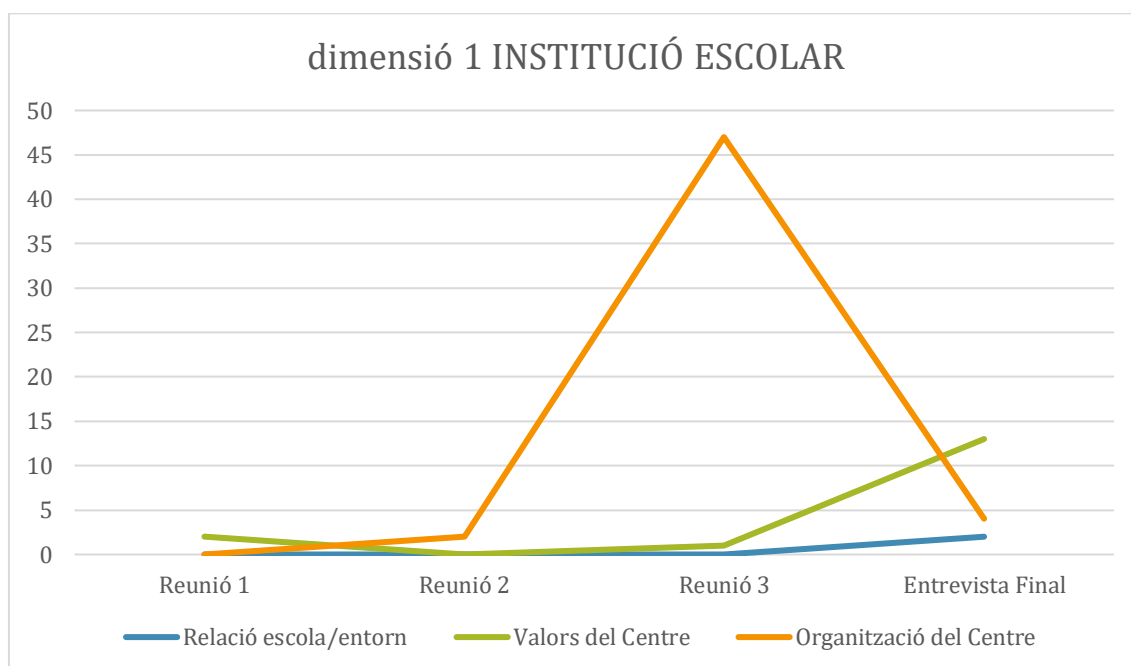
### **3.1.12. EVOLUCIÓ DE LES DIMENSIONS**

A partir d'ara es presenta l'evolució de cada una de les tres dimensions analitzades a partir de les dades que han aportat tots els professors durant les tres reunions i les entrevistes.

La dimensió 1 institució escolar és la que presenta menys referències i en la que no queda consolidada una evolució, ja que a l'entrevista final no surt referenciada. Però les dimensions 2 i 3, aula i decisions curriculars organitzatives i activitats d'ensenyament-aprenentatge, sobresurten com a molt importants. La dimensió 2 ja des de l'inici del treball en conjunt apareix molt mencionada i amb intervencions molt vinculades a l'objecte d'estudi evolucionant fins al final. De la dimensió 3 sobresurt la seva evolució i les subdimensions referenciades perquè gairebé hi són totes i perquè apareixen elements no esmentats, o molt poc, per la resta de docents.

#### **3.1.12.1. La dimensió 1 INSTITUCIÓ ESCOLAR**

Aquesta dimensió és anomenada per P1 a l'entrevista inicial (cal recordar que només P1 i P2 han realitzat l'entrevista inicial), és esmentada per dos professors a la primera, per cap a la segona reunió, i gairebé per tots a la tercera reunió. S'observa, doncs, una evolució important durant aquest període de treball conjunt. Tot i així, a l'entrevista final només dos docents fan referència a aquesta dimensió. La progressió que s'observa a partir de la reunió tercera no té continuïtat.



Si ens fixem en l'evolució de les subdimensions d'aquesta dimensió, "organització del centre" és la més esmentada amb intervencions al voltant de la importància de la reflexió i participació en conjunt de tot el professorat per tal de poder avançar en el camí de la inclusió, però només queda reflectit a la tercera reunió, dels 11 docents només un d'ells torna a fer esment d'aquesta subdimensió a l'entrevista final.

La subdimensió "valors del centre" està referenciada amb molta menys freqüència que l'anterior. Les intervencions són rellevants com per exemple: «És l'escola la que ha de fomentar la cultura. No podem sempre partir del suport de casa, perquè els nens i nenes que no tenen suport de la família queden enrere». La mostra però és poc significativa perquè només 4 dels 11 professors en fan esment.

La subdimensió "relació escola/entorn" està esmentada 3 vegades per dos professors diferents, que també aporten elements importants per a aquesta dimensió com:

«L'escola també està fent una reflexió dels punts forts i els punts dèbils que té. I veiem que allà on ens perdem és en el treball en equip. Que totes les opinions estiguin representades, que tots ens sentim part, hi ha tres o quatre que parlen molt i els altres queden com tapats i pensem què podem fer no només per potenciar la inclusió a nivell d'aula sinó també a l'escola a nivell dels professors. Perquè si no ho som entre nosaltres, com ho farem a les aules?»

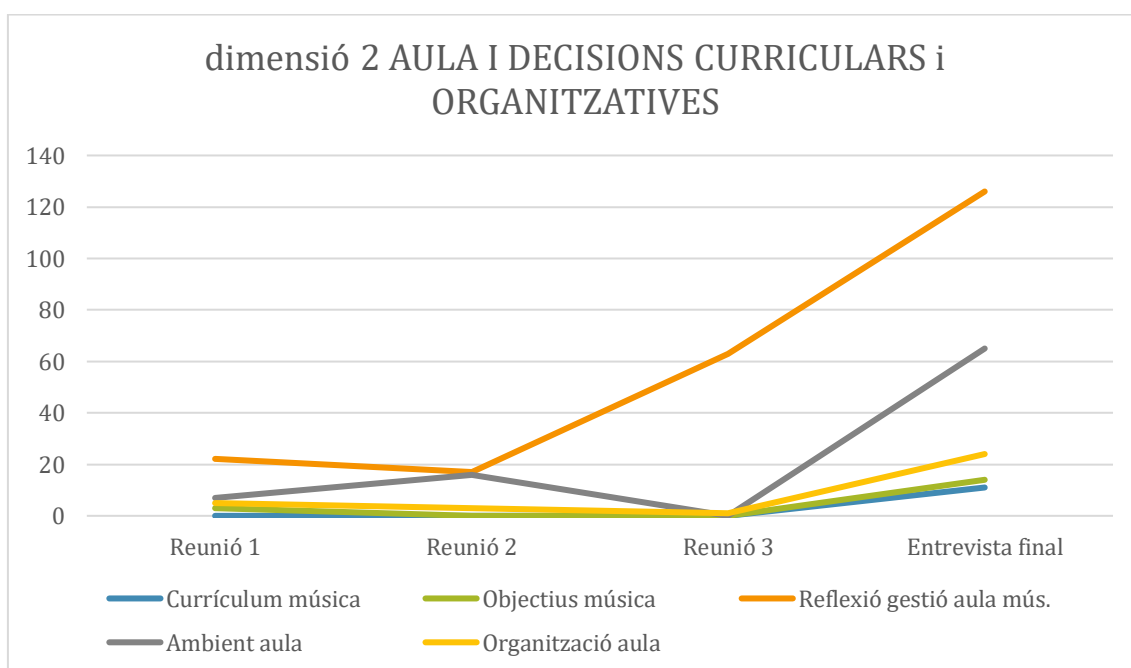
A tall de resum observem com la subdimensió "organització del centre" pren molta importància durant la reunió 3, però que al final del procés ja no surt anomenada. A diferència de les altres dues subdimensions, que presenten una evolució ascendent al final del procés.

Tornant a centrar-nos en la dimensió en sí d'institució escolar, tot i ser una dimensió poc esmentada, les participacions dels professors són molt ajustades a les competències del centre en aquest procés vers la inclusió. S'observa un progrés, però no és prou significatiu, ja que només dos docents aporten elements en les seves intervencions al finalitzar les sessions de treball conjunt.

### **3.1.12.2. La dimensió 2 AULA I DECISIONS ORGANITZATIVES I CURRICULARS**

És la dimensió més esmentada amb molta diferència i per part de tots els docents participants. A cada sessió de treball conjunt hi ha hagut intervencions per part de tots els professors (exceptuant dos professors en una de les sessions), i a les entrevistes finals la freqüència ha augmentat exponencialment.

Durant la primera reunió surten anomenades 4 de les 5 subdimensions, a la segona reunió surten 3 subdimensions, i a la reunió tercera es fa referència a una subdimensió (exceptuant un professor que esmenta una altra subdimensió). La progressió és rellevant a l'entrevista final on s'esmenten totes les subdimensions.



Si ens fixem en les subdimensions, la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" apareix a totes les reunions i en parlen gairebé tots els docents, i a l'entrevista final surt encara més reforçada amb moltes referències. És rellevant que a l'entrevista final hi apareixen totes les subsubdimensions i destaca "la motivació del docent i dels estudiants", seguida de "reflexions i decisions abans i després de la classe", després "expectatives", "metodologies, estils i models d'aprenentatge" i "confiança". D'aquesta manera, contrasta amb la primera reunió a l'inici de tot el procés en què només surten amb més de dues intervencions les subsubdimensions "la motivació del docent i dels estudiants" i "metodologies, estils i models d'aprenentatge".

Hi ha subsubdimensions que no apareixen i si ho fan no estan referenciades en tota la seva totalitat, com són les vinculades al currículum de música, també els indicadors que pertanyen a "ambient a l'aula" com: límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació, cultura positiva i evitar conductes agressives. Falten els indicadors de la subsubdimensió "organització de l'aula de música" que són: la cohesió del grup classe i experiències fora l'aula.

Recapitulant observem com totes les subdimensions presenten una evolució durant tot el procés. La subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de música" és la que presenta una evolució més destacable.

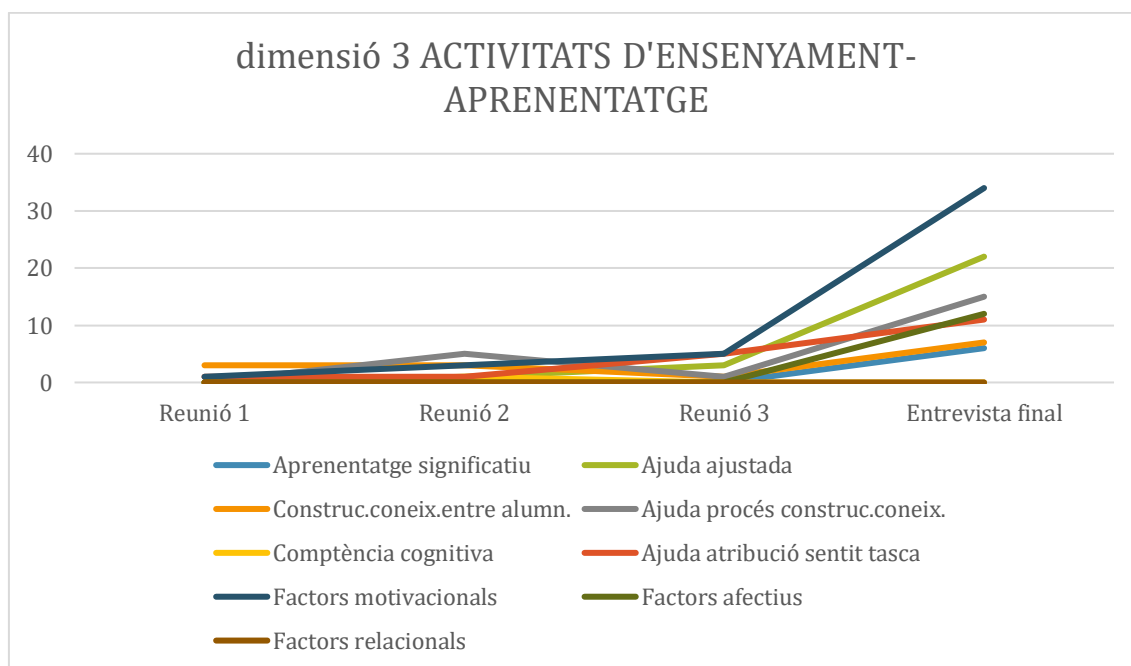
Concretant ara en la dimensió d'aula i decisions curriculars i organitzatives, s'evidencia un progrés a partir del treball conjunt de tots els professors d'aquesta dimensió. És, des de la primera trobada, el primer punt de reflexió on coincideixen tots els participants, però a mesura que s'avança en les sessions de treball va augmentant la percepció de la importància d'aquesta dimensió i apareixen aspectes nous vinculats a la inclusió dels nois i les noies a l'aula.

A la primera reunió hi ha intervencions més generalistes com: «És important que tots els alumnes estiguin al grup encara que tot no ho puguin fer». A l'entrevista final ja s'aprofundeix més en les estratègies de com incloure a tothom dins l'aula: «a les classes sempre tinc present de mirar cada un dels alumnes, d'intentar parlar amb cada un dels alumnes, a vegades no dones l'abast en tots, però són estratègies que sí que he vetllat de fer-ho». Des de l'inici, l'aspecte de la motivació ja es veu important i queda palès també a les entrevistes finals:

«Jo veig molt clar que el mestre ha d'estar motivat pel que fa perquè sinó no ho sap vendre. Si a tu no t'agrada i no et motiva, ja es veu que la manera com es transmet als nens ja no pot ser bona. Però a mi se'm barreja, per exemple, la motivació dels alumnes ve de que si el mestre creu en allò que fa, una part en els alumnes, també els hi transmet.»

### **3.1.12.3. La dimensió 3 ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

És la segona dimensió més referenciada però el nombre de comentaris és molt per sota de la dimensió d'aula i decisions curriculars i organitzatives. Les intervencions que s'esmenten en aquest apartat apareixen en diferents moments del procés de treball conjunt però és a l'entrevista final on apareixen més referències.



El gràfic ens mostra com totes les subdimensions han experimentat una evolució, sobretot al final del procés, excepte la subdimensió "factors relacionals".

Hi ha molta variació quant al nombre de referències de cada subdimensió durant les tres reunions. Les subdimensions referenciades també varien molt a cada reunió. A l'entrevista final, però, apareixen totes les subdimensions referenciades, excepte una.

La subdimensió "factors motivacionals" és la més esmentada seguida d'"ajuda ajustada". Amb menys mencions, i seguint l'ordre de més a menys, hi ha: ajuda en el procés de



construcció del coneixement, ajuda en l'atribució de sentit a la tasca, la construcció del coneixement entre alumnes, factors relacionals i factors afectius. "Aprentatge significatiu" surt amb poques referències, i "competència cognitiva" no apareix.

Cal fer notar que no totes les subdimensions estan esmentades per tots els docents i que no tots els indicadors estan referenciats.

Tornant a la dimensió de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, cal remarcar la importància del progrés d'aquesta dimensió. Presenta diferències importants amb la dimensió d'aula i decisions curriculars i organitzatives, ja que aquesta és una dimensió molt present en tots els moments del treball conjunt. En canvi, la dimensió d'activitats d'ensenyament-aprenentatge s'esmenta molt poc durant les reunions de treball i hi apareix amb molta variació, tant pel que fa a la freqüència de les mencions i les subdimensions anomenades. És a l'entrevista final on tots els docents, amb més o menys profunditat, fan intervencions referides a aquesta dimensió.

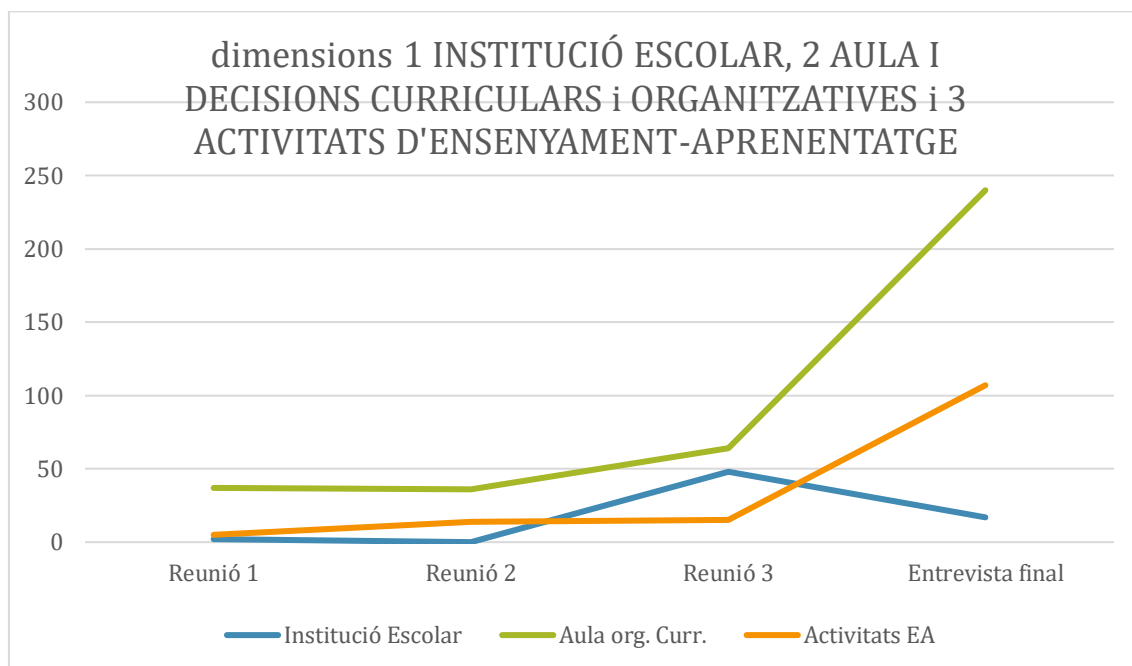
Són rellevants les aportacions a les entrevistes finals en aspectes vinculats a aquesta dimensió fruit del treball conjunt:

«El que m'he proposat fer és aquest punt que dèiem de presentar la sessió i dir-los a tots què farem durant la sessió perquè a ells això els situa molt i veuen per on vas passant i això els fa més significatiu l'aprenentatge també. És de les coses que he afegit arran de les xerrades.»

«També intento presentar el mateix contingut de diferents maneres, per exemple, presentar les notes amb la PDI, al terra amb un pentagrama. A vegades no n'ets prou conscient que ho fas.»

«I sempre el mestre animar-los, reforçar-los, i que arribin a on arribin, el mestre sempre ha de valorar el progrés. S'ha de reforçar, s'ha de positivitzar.»

A tall de resum, mostrem les tres dimensions en un mateix gràfic:



Comparant les tres dimensions, s'observa l'evolució de la dimensió "aula i decisions curriculars i organitzatives" com a més destacable, seguida de la dimensió "activitats d'ensenyament-aprenentatge". No hi ha una evolució progressiva en "institució escolar".

## **3.2. OBJECTIU 2: OBSERVACIÓ I ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES D'UNA PROFESSORA DE PRIMÀRIA I UNA PROFESSORA DE SECUNDÀRIA AMB PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS CONTRASTADES ANTERIORMENT**

Les professores 1 i 2 (P1 i P2) les quals anteriorment ja havien participat en un treball de recerca vinculat a la música i la inclusió i, on es va poder contrastar les seves pràctiques educatives musicals, han estat de referència a l'hora de poder analitzar les seves pràctiques a l'aula per poder servir de reflexió al grup de docents implicats en la recerca. En aquest objectiu es procedeix a fer l'anàlisi de les seves pràctiques educatives a partir de l'observació directa a l'aula durant deu sessions a cada una de les professores.

Detallem primerament l'objectiu 2 i els objectius específics vinculats.

Seguidament, es concreten els diferents apartats corresponents a l'anàlisi de les pràctiques musicals de P1, en primer lloc, i P2, després, així com també la percepció dels seus alumnes en referència a les seves pràctiques musicals.

**Obj. 2: Observar, analitzar i identificar les pràctiques educatives inclusives que desenvolupa en l'àrea de música una professora de secundària i una professora de primària amb bones pràctiques contrastades.**

**Obj. 2.1:** Identificar els aspectes de les pràctiques educatives de P1 i P2 (docent de música 1 i 2), que afavoreixen la inclusió en les sessions d'aula.

**Obj. 2.2:** Analitzar les relacions que s'estableixen entre les pràctiques educatives musicals i la percepció dels estudiants.

Per tal de contestar aquest objectiu, s'analitzarà cada subdimensió de dues de les dimensions estudiades de les docents P1 i P2, la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" i la "dimensió 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge". Es descarta la dimensió 1 "institució escolar" perquè l'objecte d'anàlisi són les pràctiques educatives que porten a terme P1 i P2 i qui ens dona coneixement d'això són les altres dimensions.

S'utilitzaran les dades recollides durant les 10 observacions a l'aula, corresponents a P1 i P2 i les entrevistes als seus alumnes.

### **3.2.1. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES INCLUSIVES DE P1**

D'entrada es presenta la taula 2, que recull les dades dels conceptes vinculats a la inclusió per part de la professora de música P1, de les observacions a l'aula i les entrevistes als seus estudiants.

**Taula 2. Conceptes vinculats a la inclusió utilitzats per la professora de música P1, de les observacions a l'aula i les entrevistes als estudiants de P1**

<b>P1</b>	OBS 1	OBS 2	OBS 3	OBS 4	OBS 5	OBS 6	OBS 7	OBS 8	OBS 9	OBS 10	G 1	G 2	G 3	G 4	
<b>D2</b>															
<b>2.A</b>			A1	A1											A:2
<b>2.B</b>		B2	B6		B4	B2			B2	B2	B5	B3	B2		B:28
<b>2.C</b>	C20	C10	C13	C3	C13	C12	C6	C12	C13	C7	C5	C5		C5	C:124
<b>2.D</b>	D20	D22	D36	D18	D12	D17	D9	D9	D15	D15	D3	D7	D3	D4	D:190
<b>2.E</b>	E9	E11	E9	E1	E8	E4	E2	E2	E4	E2	E1	E1			E:54
<b>D3</b>															
<b>3.A</b>	A3	A2	A2	A1	A5	A2	A1	A2	A2						A:20
<b>3.B</b>	B13	B6	B8	B6	B6	B3	B3	B4	B5	B6	B1	B1			B:62
<b>3.C</b>	C6	C8	C13	C6	C12	C3		C7	C8	C8		C1	C1		C:73
<b>3.D</b>	D7	D14	D17	D27	D9	D7	D1	D8	D18	D13					D:121
<b>3.E</b>		E3	E4	E1		E1			E2	E1					E:12
<b>3.F</b>		F2	F8	F1		F6	F1	F3	F4	F1					F:26
<b>3.G</b>	G12	G8	G17	G9	G6	G6	G8	G22	G9	G10	G2				G:109
<b>3.H</b>	H1		H2		H1	H4	H1	H2	H1		H1	H1			H:14
<b>3.I</b>															I:0

Presentem la taula 2, que recull les dades de P1 corresponents a cada una de les deu observacions a l'aula i les entrevistes als seus alumnes. Està estructurada de manera que primerament apareixen les dades de la dimensió 2 **aula i decisions curriculars i organitzatives** (D2), i després de la dimensió 3 **activitats d'ensenyament-aprenentatge** (D3). Dins de cada dimensió es detallen les dades de cada subdimensió relativa a cada dimensió. I tot això per a cada observació realitzada i cada entrevista efectuada als alumnes. A continuació, especifiquem la informació de les abreviacions de la taula 2:

P1: professora 1

OBS: observació (1, 2... 10)

G: grup d'alumnes (1, 2, 3 i 4)

D2: dimensió 2 aula i decisions curriculars i organitzatives

2.A: subdimensió organització del centre

2.B: subdimensió currículum de música

2.C: subdimensió reflexió i gestió de l'assignatura de música

2.D: subdimensió ambient a l'aula

2.E: subdimensió organització de l'aula de música

D3: dimensió 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge

3.A: subdimensió aprenentatge significatiu

3.B: subdimensió ajuda ajustada

3.C: subdimensió la construcció del coneixement entre alumnes

3.D: subdimensió ajuda en el procés de construcció del coneixement

3.E: subdimensió competència cognitiva

3.F: subdimensió ajuda en l'atribució de sentit a la tasca

3.G: subdimensió factors motivacionals

3.H: subdimensió factors afectius

3.I: subdimensió factors relacionals

A partir d'aquí estructurarem aquest apartat en cinc parts:

- Anàlisi de la dimensió 2 aula i decisions curriculars i organitzatives
- Anàlisi de la dimensió 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge
- Resultats de l'anàlisi de les pràctiques educatives musicals de P1
- Anàlisi de la percepció dels estudiants de les pràctiques educatives musicals de P1
- Relació de la percepció dels estudiants i de les pràctiques educatives musicals de P1

### **3.2.1.1. ANÀLISI DE LA DIMENSIÓ 2: AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES**

Les referències a aquesta dimensió durant les 10 observacions portades a terme a l'aula de música de P1 són de 355, repartides entre les 5 subdimensions.

La subdimensió més anomenada és "ambient a l'aula" amb 174 referències, segueix la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 109. A continuació, la subsubdimensió "organització a l'aula de música" amb 52. La subsubdimensió "objectius de l'assignatura de música" està menys referenciada, amb 18 vegades, i, finalment, "currículum de música" amb 2 mencions.

Les tres més esmentades: ambient a l'aula, reflexió i gestió de l'assignatura de música i organització a l'aula de música apareixen en totes les 10 sessions d'observació directa a l'aula, les altres dues surten en algunes de les observacions d'aula.

**1.** La subdimensió "ambient a l'aula" conté 10 subsubdimensions:

- La subsubdimensió "ambient de treball" amb l'indicador: *De quina manera el professor explica o ensenya bones conductes de treball a l'aula on es respecti el silenci quan calgui i es tingui en compte el torn de paraula, entre d'altres aspectes importants per a un bon clima de treball?* és la que apareix amb més freqüència destacant per sobre de totes les altres amb aportacions, com per exemple:

«Es fa molt xivarri, els nens i les nenes estan molt excitats. P1 els diu: "Oh! Quin greu! No podem tocar!", i ràpidament es produeix el silenci.»

«P1 ha de cridar l'atenció perquè els infants estan molt entusiasmats i posa cara de molt cansada. Els infants reaccionen i callen.»

«Es tira a sobre els companys i cauen tots a terra. P1 tota trista es queixa i els diu: "Oh! Quina llàstima, tan bé que ho fèiem! Ho veus A que ballàvem molt bé!" El nen fa cara de penediment i tornen a fer la dansa tots molt esverats i contents.»

«P1 reparteix els instruments a cada nen i nena i els va deixant davant d'ells sobre la taula i els diu que estan dormint i que encara els hem de deixar dormir.»

P1 fa una reflexió molt important:

«El grup de 2n C és un grup de nens i nenes molt participatiu, tots volen dir la seva quan ells volen, són molt moguts i els costa està quietes a la cadira. Per tant, la gestió de l'aula s'ha de pensar bé i cal un treball important de la mestra».

- La subsubdimensió "crear i mantenir un ambient adequat" amb l'indicador en forma de pregunta: *De quina manera es mostra que el tracte del docent als estudiants és amable, respectuós i promou el bon humor?*, segueix a l'anterior subsubdimensió en nombre de referències, molt més alt que la resta de subsubdimensions. Les aportacions d'exemple són: «quan els infants xerren massa fort, P1 els fa comentaris graciosos per cridar l'atenció», «P1 amablement i afectuosament avisa a un nen que vol intervenir molt sovint», «(...) compositor i diu: "Dimitri..." i una nena li acaba de completar, P1 li dona les gràcies perquè l'ha ajudat». P1 fa una altra reflexió important: «P1 creu que per sobre de tot hi ha d'haver un bon clima d'aula, ella sempre intenta mostrar-se contenta i fer la classe amb alegria».
- La subsubdimensió del respecte és amb nombre de referències la tercera subsubdimensió més anomenada, amb intervencions com per exemple:

«P1 els crida l'atenció amablement i afectuosament i cuidant amb paraules amables de respectar a tothom.»

«Davant de comentaris poc respectuosos per part dels alumnes la mestra para l'activitat que s'està portant a terme i, amablement, comenta i demana l'aprovació de la resta dels alumnes explicant que a ningú li agrada que el tractin malament i que no és just que algú s'enrigui de les febleses dels altres.»

- Segueix la subsubdimensió "reconeixement individual de l'alumne2 amb aportacions com: «Un nen fa saber que avui és el seu aniversari, i P1 enceta una cançó per felicitar els aniversaris i la canten tots plegats en tots els idiomes de les llengües maternes que hi ha al centre. El nen es posa davant de tot i es mostra molt satisfet i content.»



- Segueix la subsubdimensió "límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació" amb un nombre semblant de referències a l'anterior i destaquen intervencions, com per exemple: «Alguns nens s'han barallat i P1, parlant afectuosament, els vol fer veure que les baralles no els portaran a res».
- Les següents subsubdimensions presenten un nombre semblant de mencions, més petit que les anteriors:
  - Coneixement de l'alumne. P1 explica que: «La mestra coneix a cada infant de la classe i s'ha preocupat per saber la seva situació familiar, el seu caràcter i el seu rendiment acadèmic per poder ajustar la seva ajuda. Fins i tot, sap les aficions dels seus alumnes i coneix a la seva família i els seus germans.»
  - Vincle professor alumne, en aquest fragment es pot observar com P1 intenta mantenir sempre el vincle amb l'alumne: «El nen que ha estat enfadat durant tota l'estona perquè l'ha canviat de lloc, li ha passat l'enfadament quan la mestra li ha donat les gràcies davant de tothom per haver recollit un material de terra. La mestra ha estat al cas de l'acció del nen i ha pogut donar-li una atenció. A partir d'aquí, ja ha fet tots els exercicis amb ganes i content».
  - Rebuig de mostres i idees denigrants, durant la classe P1 mostra la il·lustració d'un compositor: «Comença un diàleg de P1 amb un infant que ha dit que era lleig, i P1 molt amablement i afectuosament li vol fer veure que dir que és lleig és una falta de respecte.»
  - L'elogi eficaç, amb accions com: «Quan un alumne manifesta que no sap fer alguna de les tasques, P1 l'anima amb frases com: "I tant que sí!", "Fes el que tu sàpigues, el que puguis, a mi em sembla perfecte el que tu facis!"».
  - Cultura positiva i evitar conductes agressives, amb intervencions com: «Alguns nens s'han barallat i P1 parlant afectuosament els vol fer veure que les baralles no els portaran a res». I també aquesta reflexió: «La mestra creu que no cal arribar al càstig, que s'ha de preveure què pot passar i gestionar-ho abans a partir de la mateixa activitat i a partir de jocs».

2. La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" conté 8 subsubdimensions:

- La subsubdimensió sobre la motivació del docent i dels estudiants és la subsubdimensió que sobresurt amb moltes més referències que totes les altres, amb accions com: «Entre cançó i cançó P1 els fa, a manera de joc, distingir amb els ulls tancats si sona la guitarra o el piano. Els infants riuen perquè ho troben molt evident i es mostren molt contents i atents mentre van aixecant el braç per contestar». També «P1 explica que per poder-se desplaçar pels passadissos, per traslladar-se de la seva classe a l'aula de música, i no molestar a les altres classes, fan veure que tenen la boca plena d'anissos i així fan silenci però juguen», «la mestra explica que avui els infants no han tocat els instruments però que el proper dia sí, és una manera de mantenir l'expectació» i «P1 amb molt entusiasme i alegria enceta la nova activitat».
- Les subsubdimensions que també destaquen d'aquesta subdimensió, però amb menys freqüència de referències que l'anterior, són:
  - Metodologies, estils i models d'aprenentatge, amb accions com: «Quan agafa el CD juga fent veure que la bossa dels CD en forma de tortuga és un titella amb el que té converses. Els infants segueixen la broma i estan molt atents».
  - Confiança, amb accions com: «El nen ensenya a P1 que porta un instrument, una caixa, i P1 li diu molt contenta i afectuosament que avui tindran un bon acompanyament instrumental, que farà música al costat de la "Laurita" (és la guitarra de la mestra)». Quan un alumne manifesta que no sap fer alguna de les tasques, P1 l'anima amb frases com: "I tant que sí!", "Fes el que tu sàpigues, el que puguis, a mi em sembla perfecte el que tu facis!". També: «P1 creu molt important que quan s'està tocant en grup no cal anar dient el què està malament, al contrari valorar el que es fa bé, i mica en mica ja s'anirà millorant, la pressió no ajuda a fer-ho bé».
  - Responsabilitat, amb accions com: «Totes les cançons les aniran escollint els nens o nenes que els toca després de la cançó de triar. És una estratègia per fer cantar un nen que sembla que no canti mai, així si ell escull la cançó se sentirà més responsable per cantar».

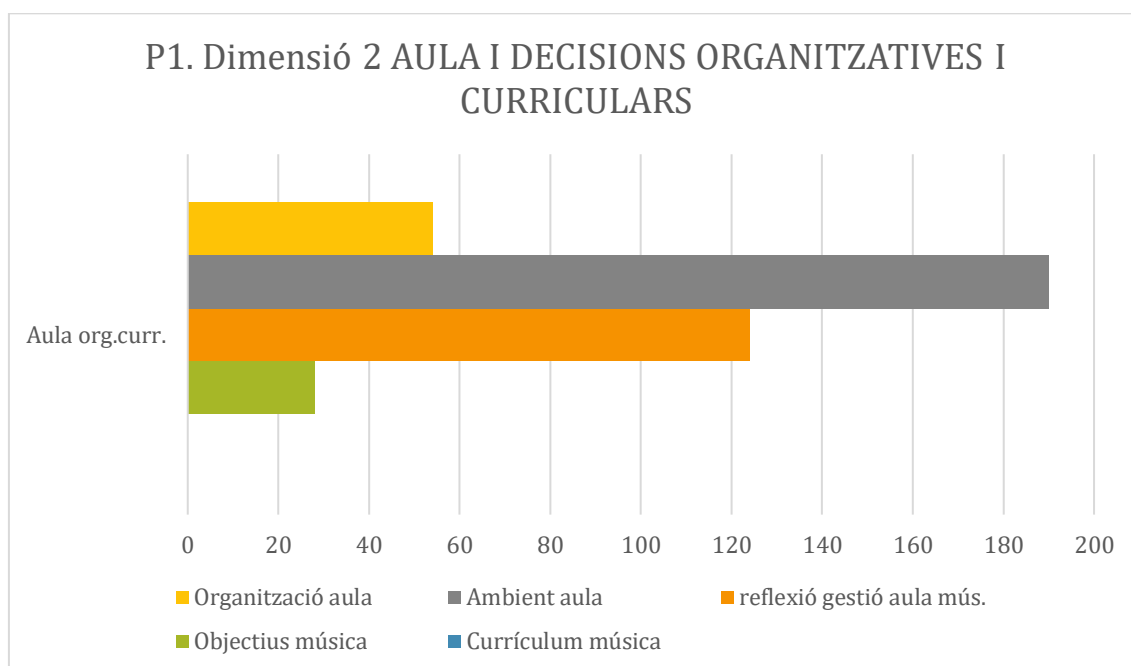
- Hi ha aportacions importants referents a la subsubdimensió "expectatives": «Quan P1 arriba a la classe de música dibuixa una copa de "campions" a la pissarra amb una inscripció que posa el nom de la classe, 2n C, i els diu que són els guanyadors, tots s'ho miren molt atentament». «La mestra creu que és molt important creure amb les altes expectatives dels infants! I fer sobresortir tot el més positiu, d'aquesta manera els nens i les nenes se senten bé i poden ser responsables. Avui ha dibuixat una copa de trofeus per als guanyadors, que són tota la classe, només d'arribar. Vol dir que creu en ells i en les seves possibilitats».
  - També cal subratllar aportacions en la subsubdimensió de l'error com a procés de construcció del coneixement, com quan en un moment donat els alumnes responen malament: «P1 exagerant la resposta i posant-se les mans al cap (fent molta broma) diu que no pot ser, que estan dient el nom de les notes. Els nens i nenes reaccionen i comencen a dir els ritmes de les figures musicals. P1 els diu que molt bé».
  - I la subsubdimensió "reflexions i decisions abans i després de la classe" hi ha referències com: «S'ha enregistrat en vídeo tota la sessió de música que correspon a l'observació número 6, per poder mirar amb més deteniment el comportament d'A6. P1 ha utilitzat diferents estratègies perquè el comportament d'A6 preocupa a la mestra».
  - La subsubdimensió amb l'indicador *Com es mostra que l'avaluació fomenta els guanys?* no apareix en aquestes observacions.
- 3.** La subdimensió "organització a l'aula de música" conté 5 subsubdimensions, només una té moltes referències, les altres molt poques o inexistent:
- La subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants" amb l'indicador en forma de pregunta: *El docent té en compte la presència, la participació i el progrés de cada estudiant? De quina manera?*, presenta gairebé totes les referències d'aquesta subdimensió, més de 50 enfront a 4 referències de la subsubdimensió que en té més. Alguns dels exemples són: «Totes les cançons les aniran escollint els nens o nenes que els toca després de la cançó de triar. És una estratègia per fer cantar a un nen que sembla que no canti mai, així, si ell escull la cançó, se sentirà més responsable per cantar», «P1 utilitza diferents estratègies quan veu que algun nen perd

l'atenció, a un nen el fa responsable de girar-li els fulls de la partitura perquè, segons diu a l'infant, ella no pot», «un cop han picat diverses vegades tots els cartells la mestra els proposa un joc. Ella tocarà un cartell i els nens i nenes hauran d'esbrinar quin ha tocat. Dona la oportunitat que tots els infants hi participin perquè hauran d'aixecar un dit si és el cartell 1, dos dits si és el cartell 2, i així successivament. Tots els infants estan molt atents i van aixecant els dits. I amb reflexions de P1: "Té clar que tots han d'aprendre i participar i que fa servir diferents estratègies per tal que els alumnes mantinguin l'atenció"».

- La subsubdimensió que apareix en les observacions a l'aula, però amb molt poques referències, 4 enfront les més de 50 de l'anterior subsubdimensió és «el professor com a aprenent del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'aula». Amb exemples com: «P1 expressa que els alumnes han de veure que el mestre sap moltes coses però que no ho sap tot i que això no el fa avergonyir sinó que l'esperona per saber més coses. Això és molt bo per l'ensenyament-aprenentatge perquè mostra la modèstia, la recerca, la passió pel saber, que sempre s'aprèn, etc.».
  - La subsubdimensió "pensament crític i respecte i valoració pels diversos punts de vista" apareix en accions de P1 com: «Un nen fa saber que avui és el seu aniversari i P1 enceta una cançó per felicitar els aniversaris, i la canten tots plegats en tots els idiomes de les llengües maternes que hi ha al centre».
  - La subsubdimensió "experiències fora de l'aula" té poques referències, un exemple és: «Una nena porta unes campanetes i ja es posa al costat de P1 per fer l'acompanyament instrumental de les cançons».
  - No hi ha referències de la subsubdimensió sobre la cohesió del grup classe.
- 4.** La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" conté 9 subsubdimensions, apareix en 6 de les 10 observacions directes a l'aula de música de P1. Les subsubdimensions presenten poques referències.
- La subsubdimensió "que l'estudiant sàpiga que té potencial musical i que s'ho cregui" és la que presenta més referències d'aquesta subdimensió, com, per exemple: «el nen toca la caixa amb moltes ganes i amb molta atenció», «els infants ho segueixen molt contents i pendents de fer-ho bé».
  - Les següents subsubdimensions es referencien 3 o 4 vegades cada una:

- Participar i crear danses, amb l'exemple: «Ballen la dansa del Carnestoltes, semblen divertits i ho fan amb ganes».
  - Gaudir i viure intensament la música, amb l'exemple: «P1 marca el final de cantar cançons però els infants volen cantar més».
  - Valorar la música dels diferents llocs d'origen dels estudiants de l'aula i fer-la present, amb un exemple molt rellevant: «El dia de l'aniversari d'un nen o nena se li fa un tracte especial. Durant una estona el nen o nena és el protagonista de la classe. La mestra, de manera molt afectuosa, el fa pujar a una cadira, li fa petons i estirades d'orelles. Després, entre tota la classe, se li canta una cançó d'aniversari amb diferents idiomes (amb tots els idiomes que parlen les famílies de l'escola). L'escola presenta una alta diversitat, de manera que si es dona valor als diferents idiomes, es dona valor a les persones».
- Les següents subsubdimensions tenen una menció:
    - Disposar d'oportunitats per aprendre i tocar varietat d'instruments
    - Ajudar a vèncer la vergonya de cantar i gaudir cantant en grup
    - Descobrir i apreciar la música
    - Desenvolupar una gran varietat d'oportunitats d'escoltar i interactuar amb diversitat de músiques
  - La subsubdimensió "aprendre composició musical i la manera de transmetre sentiments" no apareix en les observacions directes a l'aula.
- 5.** La subdimensió "currículum de música" conté 5 subsubdimensions i només apareix en dues de les observacions amb 2 esments en total.
- Les subsubdimensions "la música en el món" i "la dansa al món" s'esmenten una vegada cadascuna.
  - Les subsubdimensions "la música com un art", "la música com a fusió d'influències" i "la música com a estereotips" no apareixen en les observacions.

Globalment aquest gràfic ens mostra els resultats, en què sobresurt com a molt destacable la subdimensió "ambient a l'aula", seguida de la "reflexió i gestió dins l'aula de música".



### **3.2.1.2. ANÀLISI DE LA DIMENSIÓ 3: ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

Les referències a aquesta dimensió durant les 10 observacions portades a terme a l'aula de música de P1 són de 432, repartides entre les 9 subdimensions.

Les subdimensions més anomenades són: "ajuda en el procés de construcció del coneixement" amb 121 referències, i "factors motivacionals" amb 105. Les subdimensions "ajuda ajustada" i "la construcció del coneixement entre alumnes" tenen 62 i 71 referències. Segueixen amb 20 i 21 referències les subdimensions "aprenentatge significatiu" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca". "Competència cognitiva" i "factors afectius" tenen 12 mencions, i "factors relacionals" no hi apareix.

Les quatre subdimensions més referenciades (ajuda en el procés de construcció del coneixement, factors motivacionals, ajuda ajustada i la construcció del coneixement entre alumnes) apareixen en totes les sessions d'observacions a l'aula (excepte una de les subdimensions que no apareix en una de les sessions). La subdimensió "aprenentatge significatiu" també apareix en totes les sessions de l'aula menys en una. La resta de subdimensions mencionades surten a la majoria de sessions a l'aula.

- La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" conté 10 subsubdimensions.

- La subsubdimensió "presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials" és la que s'esmenta més de totes amb 31 referències, per exemple: «P1 els va escoltant i decideixen que la música era per als soldats. P1 els convida a fer de soldats mentre escolten un altre cop la peça musical i ho fan amb molt interès i marcant la pulsació amb els peus», «segueixen l'audició marcant la pulsació amb els peus i amb un pal imaginari com si fossin directors d'orquestra perquè P1 els explica que abans els directors d'orquestra dirigien amb un pal».
- Les subsubdimensions següents presenten al voltant de 20 mencions:
  - **Construcció progressiva entre el professor i l'alumne, per exemple: «P1 repassa els ritmes amb un diàleg amb els nens i nenes. Aquests participen activament i P1 ho explica fent errors voluntàriament i modulant la veu i agraint les respostes als infants».**
  - **Traspàs progressiu del control i responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes, per exemple: «Els infants endevinen què és l'acordió i P1 aprofita per presentar l'orgue com un altre instrument de vent. Explica el funcionament de l'orgue amb els pedals, i els nens i nenes segueixen amb atenció i posen l'exemple dels pedals del cotxe. Continuen parlant del saxo i els nens el relacionen que el van veure i sentir en el concert de Santa Cecília i que el tocava un nen de l'escola».**
  - Recurs d'elements en el context immediat, per exemple: «P1 promou un diàleg amb els infants en què tots participen activament parlant dels diferents instruments que van treballar, i a mesura que van sortint els va dibuixant a la pissarra i tots plegats fan gestos com si toquessin els diferents instruments. Els infants es mostren actius i alegres. P1 va guiant la conversa i arriben al piano. Un nen explica que el va veure en un episodi de Tom i Jerry, i P1 els posa un fragment de música de piano».
- La subsubdimensió "recapitulacions reconstructives" ve a continuació, pel que fa al nombre de mencions són al voltant de 13, amb exemples com: «P1 repassa

amb una conversa on els nens i nenes participen les característiques dels instruments».

- Les subsubdimensions presenten al voltant de 5 o 6 referències:
    - Ús de fórmules per destacar la rellevància d'aspectes, per exemple: «i enganxa a la pissarra un cartell amb una il·lustració de L. Mozart i dibuixa un globus que surt de la seva boca que diu: "Sóc el seu fill!!"».
    - Recurs d'experiència escolar o extraescolar com a suport pels coneixements, per exemple: «Segueixen l'audició marcant la pulsació amb els peus i amb un pal imaginari com si fossin directors d'orquestra perquè P1 els explica que abans els directors d'orquestra dirigien amb un pal».
    - Autonomia de l'alumne, per exemple: «P1 ha dissenyat una prova d'avaluació on els infants han de reconèixer l'instrument pel seu timbre i també pel seu nom. Es realitza la tasca amb molt silenci i molta concentració per part de tots els nens i nenes».
  - La subsubdimensió "tractament de determinades informacions com a noves o com a donades" té 3 referències, per exemple: «aspectes que lliguen amb altres assignatures (compten els anys que va viure i ho fan amb la metodologia que estan treballant en matemàtiques), ho fa fent inflexions amb la veu, creant expectatives, els infants escolten amb atenció i interès».
  - La subsubdimensió "abreviació de determinades consignes o ordres" no presenta cap referència.
- 1.** La subdimensió "factors motivacionals" és la segona en nombre de referències i conté 9 subsubdimensions:
- La subsubdimensió "motivació intrínseca" presenta gairebé la meitat de les mencions d'aquesta subdimensió, 45, enfront a la "motivació extrínseca", que en té una. S'observen exemples de "motivació intrínseca" a les sessions de classe en la reacció dels infants: «els infants molt contents es desplacen cap al mig de la classe», «se'ls veu engrescats i atents».
  - La subsubdimensió "aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein)", amb els indicadors en forma de preguntes: *El professor planteja activitats que despertin l'interès dels alumnes? Com? El professor contextualitza la*



*tasca que hauran de realitzar els seus alumnes? Com?* és la segona més tractada amb 25 referències, amb l'exemple: «P1 mentre va parlant creant molta expectació, treu una capseta tota plena d'instruments. Els infants se sorprenden. P1 continua i diu que explicarà la història d'un compositor».

- La subsubdimensió "capacitació per fer la tasca" presenta 13 referències, a tall d'exemple: «Hi ha algun nen que no ho ha acabat d'entendre. P1 s'acosta i li torna a explicar o l'ajuda, en cap moment diu que s'ha equivocat o que ho ha fet malament. Sinó que relativitza el problema i diu rient: "Ai! Que te'n falta un!"».
- La subsubdimensió "aspectes relacionats amb el grup (TARGET Epstein)", vinculada a com el professor potencia el treball en grup, és la que segueix en nombre de mencions amb l'exemple: «P1 va guiant la sessió i fa assajar primer els panderos, i així cada grup d'instruments sols».
- La resta de subsubdimensions presenten al voltant de 3 referències cada una:
  - Aspectes relacionats amb l'autoritat (TARGET Epstein), a tall d'exemple: «Totes les cançons les aniran escollint els nens o nenes que els toca després de la cançó de triar».
  - Aspectes relacionats amb la recompensa (TARGET Epstein), a tall d'exemple: «Quan acaben de ballar la mestra els felicita amb entusiasme».
  - Aspectes relacionats amb l'avaluació (TARGET Epstein), per exemple: «P1 corregeix els controls que ha passat als seus infants i tots ho han fet molt bé. Hi ha tres nens que els resultats són més fluixets però sobradament satisfactoris».
  - Aspectes relacionats amb el temps (TARGET Epstein), per exemple: «P1 dona temps per tal que tots ho puguin acabar».

2. La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes" té un nombre considerable de referències, 71, i conté 7 subsubdimensions.

- Pel que fa a la subsubdimensió "característiques del grup i dels seus participants", P1 explica que els grups sempre són heterogenis.
- La subsubdimensió "regulació mútua a través del llenguatge" destaca per sobre de les altres subsubdimensions amb el nombre de referències. A tall d'exemple: «P1 explica a la pissarra les diferents figures rítmiques, repassant

el que ja saben i fomentant el diàleg entre els infants i fent que tots puguin intervenir però amb un ordre, amb amabilitat i afectuosament i fent inflacions de veu».

- La subsubdimensió "parla egocèntrica i els efectes d'ham" presenta 13 referències, a tall d'exemple: «P1 repassa amb una conversa on els nens i nenes participen de les característiques dels instruments».
- Les següents subsubdimensions presenten 8 referències cada una:
  - conflicte entre punts de vista moderadament divergent, amb l'exemple: «Quan acaben d'escoltar enceten un diàleg on els infants expressen el que els ha suggerit la música».
  - Suport a l'atribució de sentit i aprenentatge, amb l'exemple: «Els infants ho segueixen molt contents i pendents de fer-ho bé».
- La subsubdimensió "característiques de la tasca i el contingut" té poques referències. A tall d'exemple: «Els infants contesten amb un sí unànime a la pregunta de si volen cantar cançons».
- I la subsubdimensió "l'actuació del professor" té poques referències però és una subsubdimensió que queda repartida entre la resta d'indicadors de la dimensió 3.

3. La subdimensió "ajuda ajustada" també presenta un nombre considerable de referències, 70, i conté 7 subsubdimensions.

- La subsubdimensió "clima emocional favorable" és la que té el nombre més elevat de mencions, 25, amb exemples com: «P1 els proposa un exercici de ioga».
- La subsubdimensió "la participació de tots els alumnes" també presenta un nombre considerable de referències, 17. Amb exemples com: «P1 utilitza diferents estratègies quan veu que algun nen perd l'atenció, a un nen el fa responsable de girar-li els fulls de la partitura perquè, segons diu, ella no pot».
- Les següents subsubdimensions tenen al voltant de 7 mencions cada una:

- Contextualització de les activitats, per exemple: «P1 proposa cantar altres cançons i aprofiten cada cançó per treballar diferents continguts musicals: el ritme, el silenci».
  - Planificació de les activitats per tal d'adaptar-les a les necessitats dels alumnes, per exemple: «P1 organitza la sessió de la següent manera. Primerament canten cançons, després es treballa un contingut musical de manera vivencial, una dansa o audició (en un moment o altre hi ha una o més activitats de moviment) i tanca la sessió reflexionant sobre el contingut amb una fitxa».
  - Ús autònom del coneixement, per exemple: «Un cop han picat diverses vegades tots els cartells, la mestra els proposa un joc. Ella tocarà un cartell i els nens i nenes hauran d'esbrinar quin ha tocat. Dona l'oportunitat que tots els infants hi participin perquè hauran d'aixecar un dit si és el cartell 1, dos dits si és el cartell 2 i així successivament. Tots els infants estan molt atents i van aixecant els dits».
  - Utilització de llenguatge explícit per a una bona comprensió, per exemple: «A l'hora de treballar un contingut, P1 enceta converses amb els alumnes on tothom hi pot dir la seva. És important que tots se sentin escoltats i que la seva intervenció sigui significativa i es construeixi el contingut a partir del que se sap, i entre tots».
- Aquesta subsubdimensió, "el llenguatge com a element per la comprensió i per a la reconstrucció del coneixement", no presenta cap referència perquè el contingut d'aquesta està present a la resta d'indicadors d'aquesta dimensió.

4. La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" presenta 21 mencions i conté 3 subdimensions:

- La subsubdimensió "interès per la tasca" és la que té més referències. A tall d'exemple: «Amb molta expressivitat de la veu, P1 va explicant la història del compositor».
- La segueix la subsubdimensió "representació de la tasca", amb l'exemple: «P1 els explica que avui parlaran del timbre».
- I la subsubdimensió amb menys referències és la del "sentiment de competència" i l'exemple: «Mentre fan l'activitat van mantenint converses

amb P1 i ella els mostra atenció i els contesta amb interès. P1 posa l'àudio i se sent de fons mentre els infants van dibuixant. P1 va passant per les taules i va fent comentaris a cada infant dient que està molt bé».

5. La subdimensió "aprenentatge significatiu" presenta 20 referències i conté 2 subsubdimensions:

- La subsubdimensió "adaptació dels coneixements previs als nous" és la que presenta més mencions. Per exemple: «Un cop tots els infants estan asseguts P1 els pregunta si es recorden dels instruments que van treballar a l'última sessió».
- Un exemple de la subsubdimensió "el contingut es presenta de manera estructurada, lògica i coherent": «P1 explica a la pissarra les diferents figures rítmiques, repassant el que ja saben i fomentant el diàleg entre els infants i fent que tots puguin intervenir, però amb un ordre, amb amabilitat i afectuosament i fent inflacions de veu».

6. La subdimensió "competència cognitiva" presenta 12 referències i conté 4 subsubdimensions. Les 12 mencions estan repartides entre les subsubdimensions:

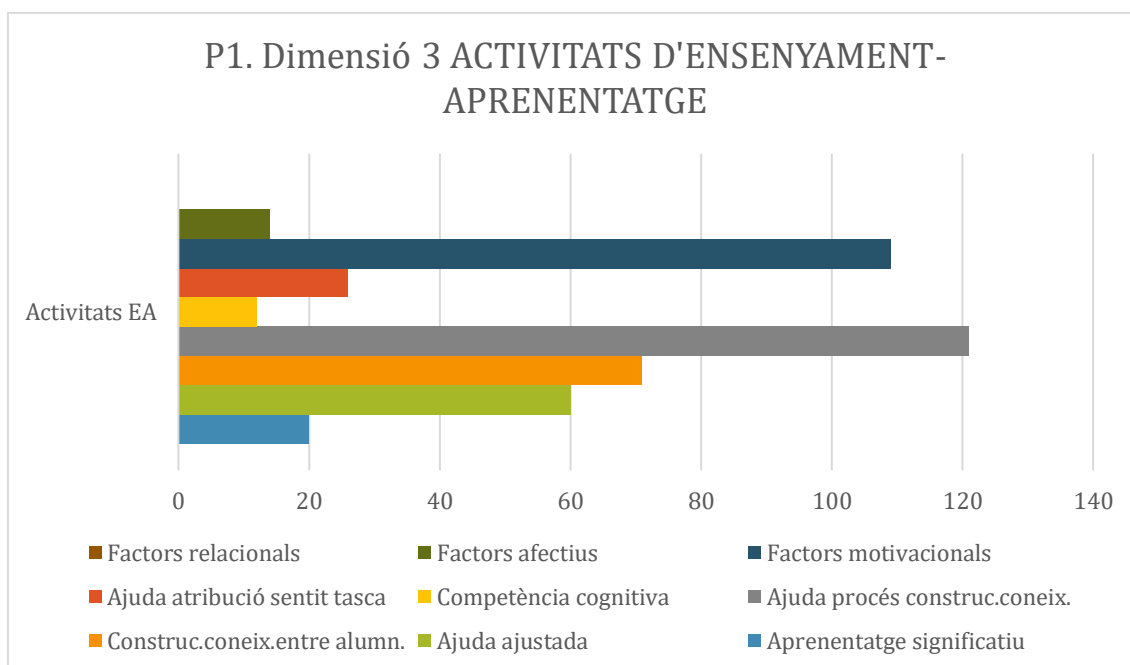
- Coneixements previs, per exemple: «i es manté un diàleg amb els infants per saber quins coneixements previs tenen».
  - Capacitat metacognitiva, per exemple: «Continuen el diàleg i van decidint quin ritme farà cada instrument. P1 va fent els comentaris a les propostes dels infants: "sí, m'agrada la idea!", "vols dir?, és que els cascavells fan molt malament els silencis", "sí, el pandero sempre farà el mateix!"».
  - Estratègies d'aprenentatge, per exemple: «P1 torna a posar l'audició i els infants van seguint els instruments que van sonant a la seva fitxa i alguns van cantant fluixet i alguns van seguint la pulsació amb els peus. P1 va enganxant les fotos dels instruments a la pissarra i també del compositor».
- La subsubdimensió "intel·ligència" no està referenciada.

7. La subdimensió "factors afectius" presenta 12 referències igual que l'anterior i conté 2 subdimensions.

- La subsubdimensió "sistema del jo" (autoconcepte, autoestima, jos possibles) presenta més referències que l'altra, a tall d'exemple: «El nom del compositor es diu: Dimitri... i una nena li acaba de completar. P1 li dona les gràcies perquè l'ha ajudat».
- La subsubdimensió "patrons atribucionals" té poques referències però les aportacions són rellevants, per exemple: «P1 s'adona que hi ha un nen que està molt esverat i se li acosta i parla amb ell individualment: "Ho veus que si no fas les coses correctament no pots participar a la classe?" El nen assenteix i comença a fer la fitxa content i amb ganes perquè li agrada molt pintar i fer la fitxa».

8. De la subdimensió "factors relacionals", que conté les subsubdimensions "representacions mútues" i "expectatives mútues", no hi ha cap referència.

Exposem ara globalment els resultats d'aquesta dimensió en aquest gràfic, que ens mostra que la subdimensió més destacable és l'ajuda en el procés de construcció del coneixement seguida de la dels factors motivacionals. Sobresurten amb menys importància les subdimensions de construcció de coneixement entre alumnes i ajuda ajustada.



### **3.2.1.3. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P1**

Les dimensions 2 i 3 de la pauta d'observació defineixen unes pràctiques educatives musicals inclusives. A partir de l'anàlisi de les 10 observacions realitzades a l'aula de P1, seguint la pauta amb les subdimensions i subsubdimensions de les dimensions 2 i 3, s'identifiquen les pràctiques educatives musicals inclusives de P1.

Les referències a cada dimensió estan repartides, tot i que la dimensió 3 en té més; 432, la dimensió 3, i 355, la dimensió 2.

La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" compta amb 5 subdimensions.

És rellevant que les subdimensions "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió de l'assignatura de música" apleguin gairebé totes les referències d'aquesta dimensió. P1 prioritza a les seves pràctiques educatives la manera com mantenir un bon ambient de treball a l'aula, partint del respecte i del vincle i el reconeixement amb l'alumne, com també aspectes centrats en la confiança i les expectatives del professor vers l'infant. Un altre element que destaca com a principal per tal de poder realitzar unes pràctiques inclusives és la motivació, en tots els seus components i el seu abast.

La subdimensió "organització a l'aula de música" recull un nombre considerable de mencions, 52, però les concentra gairebé totes en l'aspecte de com fomentar la participació de l'infant en les activitats i la resta de components d'aquesta subdimensió no prenen la mateixa importància.

La subdimensió dels objectius de l'aula de música surt esmentada però amb molt poques referències, 18, i, també com en l'anterior, estan molt concentrades en com el mestre intervé de manera que l'infant cregui en el seu potencial musical.

La subdimensió sobre el currículum de música destaca que quasi no estigui referenciada.

La dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" compta amb 9 subdimensions.

Destaquen per sobre de totes les altres les subdimensions "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "factors motivacionals", ja que apleguen la meitat de

totes les mencions d'aquesta subdimensió. P1 dona molta importància a la seva pràctica diària a la manera d'acostar la matèria a l'infant i construir coneixement a partir dels elements i recursos més significatius per a l'alumne. I tot això envoltat de tots els factors motivacionals que afavoreixen l'aprenentatge de l'infant.

Les subdimensions que també són rellevants són "ajuda ajustada" i "la construcció del coneixement entre alumnes" on P1 afavoreix la participació de tots els nens i nenes, buscant un bon clima emocional a l'aula i deixant que la construcció del coneixement es faci entre tots i escoltant a tothom.

La subdimensió "aprenentatge significatiu" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" també apareix en la pràctica diària de P1, però amb molta menys freqüència.

La subdimensió dels factors afectius amb indicadors que apareixen a la taula del tipus: *El professor proposa alguna activitat o dinàmica en la qual es tinguin en compte models alternatius per tal que els alumnes puguin projectar-se en el futur? Quines?*, estan molt poc esmentats i la subdimensió "competència cognitiva" també poc referenciada.

I la subdimensió "factors relacionals" amb indicadors del tipus: *El professor planteja activitats d'intercanvi de rols on els alumnes s'hagin de posar en la situació d'un company? Quines?*, no apareix referenciada durant les sessions observables a l'aula.

#### **3.2.1.4. ANÀLISI DE LA PERCEPCIÓ DELS ESTUDIANTS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES DE P1**

Les entrevistes als estudiants de l'aula observada estan organitzades en quatre grups heterogenis de 4 o 5 infants.

##### **DIMENSIÓ 2 aula i decisions curriculars organitzatives**

De les 5 subdimensions només una no està referenciada per cap grup.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la que apareix més anomenada, compta amb 17 referències, per part dels estudiants i apareix en els quatre grups entrevistats.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" té 15 mencions i apareix en tres dels grups entrevistats.

La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" té 10 mencions i apareix en tres dels grups.

La subdimensió "organització a l'aula de música" té poques mencions, dues, i apareix en dos dels grups.

I la subdimensió "currículum de música" no apareix referenciada.

1. La subdimensió "ambient a l'aula" compta amb 10 subsubdimensions.
  - Les que esmenten més els estudiants són: "crear i mantenir un ambient adequat" i "el respecte", amb aportacions com: «A l'hora de fer música estem contents. Estem bé. P1 s'esforça perquè els nens aprenguin. P1 parla fluix i ens ho fa a poc a poc. I quan no ens ho sabem ens ho diu, ens ajuda».
  - Aquesta subsubdimensió segueix en nombre de mencions, "reconeixement individual de l'alumne", amb intervencions com: «P1 fa coses per nosaltres».
  - Continua amb dues mencions la subsubdimensió "ambient de treball", amb intervencions dels alumnes com: «P1 ens ensenya a respectar els nostres companys, els nostres professors. Respectar bé el material».
  - Les següents subsubdimensions presenten una referència cada una, "l'elogi eficaç", "coneixement de l'alumne" i "vinde professor alumne", a tall d'exemple: «i quan no ens ho sabem ens ho diu, ens ajuda», «P1 ens ajuda molt i quan tenim un problema també ens ajuda».
  - La resta de subsubdimensions no les trobem referenciades.
  
2. La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" compta amb 8 subsubdimensions.
  - Les subsubdimensions més esmentades són "metodologies, estils i models d'aprenentatge" i "la motivació del docent i de l'estudiant", amb exemples de les intervencions dels alumnes com: «Coses divertides. Molt xules. Fem jocs, ritmes. I fem jocs com el bingo. I aprendre a tocar els instruments. Les cançons ens agraden».
  - Les subsubdimensions "confiança", "responsabilitat", i "expectatives" estan mencionades, per exemple: «Perquè m'agrada molt la música i cantar. Per tocar els instruments. Perquè són coses que m'agraden. Aprenem coses noves. I coses boniques. I practiquem molt. I m'agrada molt perquè són molts instruments. I aprenem cançons».
  - La resta de subsubdimensions no les trobem esmentades.



3. La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" compta amb 9 subsubdimensions.
- La subsubdimensió "gaudir i viure intensament la música" és la més referenciada, a tall d'exemple: «Ens hi trobem bé a l'hora de fer música perquè cantem cançons i fem feines de música i juguem. Juguem a la pedra. Toquem instruments. Ballem».
  - Les subsubdimensions "que l'estudiant sàpiga que té potencial de música i s'ho cregui", "descobrir i apreciar la música" estan referenciades, per exemple: «A l'hora de fer música em trobo feliç perquè m'agrada la música. A gust, perquè és divertit. Feliç perquè vull aprendre les notes. Contenta perquè vull tocar la flauta».
  - La resta de subsubdimensions no estan esmentades.
4. La subdimensió "organització de l'aula de música" apareix poc esmentada però apareix en dos dels grups. I, concretament, fa referència a la subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants" amb exemples com: «Perquè la P1 canta amb nosaltres. Fem fitxes fàcils i a vegades difícils però tots traiem bones notes».

### **DIMENSIÓ 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge**

Aquesta dimensió compta amb 9 subdimensions, i els estudiants en fan esment de 3, que són: ajuda ajustada, factors motivacionals i factors afectius. Presenten 2 referències cada una, i distribuïdes, essencialment, en dos dels grups entrevistats dels estudiants.

Un exemple de la subdimensió "ajuda ajustada" vinculat a la subsubdimensió de "la participació de tots els alumnes" és: «jo sí que aprenc. P1 s'esforça perquè els nens aprenguin. P1 parla flux i ens ho fa a poc a poc».

Un exemple de la subdimensió "factors motivacionals" és: «coses divertides. Molt xules. Fem jocs, ritmes. I fem jocs com el bingo. I aprendre a tocar els instruments».

Un exemple de la subdimensió "factors afectius" és: «perquè la P1 canta amb nosaltres. Fem fitxes fàcils i a vegades difícils però tots traiem bones notes».

### **3.2.1.5. PERCEPCIÓ DELS ESTUDIANTS I LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P1**

#### **DIMENSIÓ 2 aula i decisions curriculars i organitzatives**

És rellevant que la subdimensió "ambient a l'aula", que és la que apareix més referenciada i a totes les sessions de P1, sigui també la més esmentada per part de tots els quatre grups d'estudiants entrevistats. Els estudiants perceben les accions de P1 orientades a mantenir un bon ambient de treball, basades en el respecte i el reconeixement individual de cada nen i nena, partint del vincle que la mestra ha creat amb els estudiants.

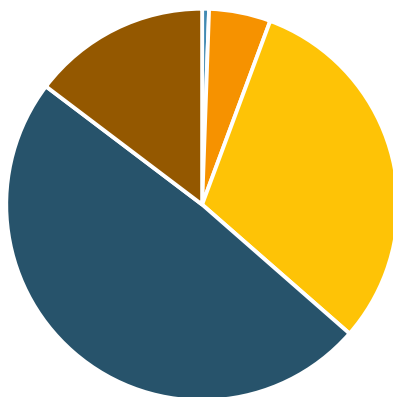
Coincideix també la segona subdimensió, que segueix en intensitat de freqüència i que està esmentada en cada sessió observada de P1, reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música, que sigui també la subdimensió més esmentada per part de tres dels grups d'estudiants entrevistats. L'aspecte de la motivació és el que amb més intensitat apareix a les sessions observades a l'aula de P1 i també és el que copsen els estudiants de l'aula de P1.

La tercera subdimensió més esmentada per part dels alumnes és "objectius de l'assignatura de música"; en canvi, no coincideix en la tercera subdimensió més referenciada a les sessions d'aula de P1, ja que és "organització a l'aula de música". I "organització a l'aula de música" seria la quarta en l'ordre d'importància per part dels estudiants i en les sessions d'aula observades de P1 és la subdimensió "objectius de l'assignatura de música". Tot i que no convergeixin en ordre de referències, estan intercanviades, sí que és subratllable que els infants siguin conscients que treballen objectius importants de música com: gaudir intensament de la música, fer-los capaços i afavorir la seva potencialitat. I també molt rellevant que els nens i nenes perceben la intenció de la mestra per tal que tots i totes participin i aprenguin.

Convergeix que la subdimensió menys destacable per part dels estudiants és la que menys destaca a les sessions observades d'aula.

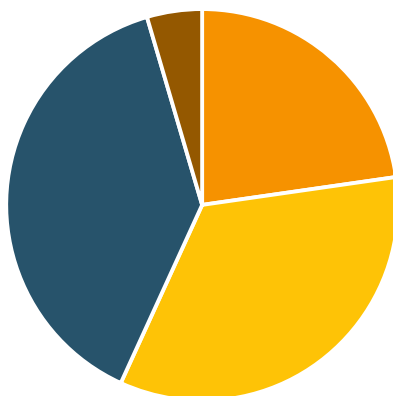
Els gràfics ens mostren de manera més general els resultats obtinguts, ja que comparant-los observem que coincideixen tots dos que ambient a l'aula i la reflexió i gestió a l'aula de música són els més destacables. Els alumnes de P1 perceben les accions de P1 en relació amb aquestes subdimensions.

### P1 Dimensió 2 AULA I DECISIONS ORGANITZATIVES I CURRICULARS



- Currículum música
- Objectius música
- Reflexió gestió aula mús.
- Ambient aula
- Organització aula

### ALUMNES de P1 Dimensió 2 AULA I DECISIONS ORGANITZATIVES I CURRICULARS



- Currículum música
- Objectius música
- Reflexió gestió aula mús.
- Ambient aula
- Organització aula

### **DIMENSIÓ 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge**

Aquesta dimensió compta amb 9 subdimensions.

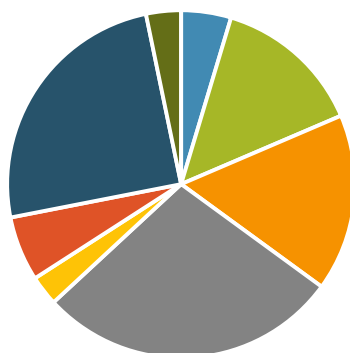
La subdimensió més destacada en les observacions d'aula és ajuda en la construcció del coneixement, en canvi, els alumnes no l'esmenten. Els infants no són conscients o no saben com manifestar els elements d'aquesta subdimensió, de com acostar el coneixement i construir-lo junts entre alumnes i professors.

Els estudiants esmenten 4 subdimensions d'aquesta dimensió, i 3 d'elles coincideixen amb les subdimensions més referenciades, exceptuant l'anterior, a les sessions de P1, que són: ajuda ajustada, la construcció del coneixement entre alumnes i factors motivacionals. Els infants perceben que P1 vol que aprenguin i planteja estratègies per tal que tothom participi. Els infants verbalitzen que els agrada fer música i manifesten que en tenen ganes.

És rellevant que una de les subdimensions que els estudiants esmenten, factors afectius, estigui poc referenciada a les sessions observades de P1. Els alumnes noten l'afecte de la mestra i com té en compte a cada alumne.

Els gràfics ens mostren de manera global els resultats obtinguts, i comparant-los observem que els alumnes de P1 perceben igual d'importants 4 de les subdimensions. Les subdimensions "factors motivacionals", "ajuda ajustada" i "construcció de coneixement entre alumnes" coincideixen amb les destacades també per P1. Observem que les alumnes perceben com a important també la subdimensió "factors afectius".

### P1 dimensió 3 ACTIVITATS D'ENSENYAMENT- APRENTATGE



- Aprenentatge significatiu
- Ajuda ajustada
- Construc.coneix.entre alumn.
- Ajuda procés construc.coneix.
- Competència cognitiva
- Ajuda atribució sentit tasca
- Factors motivacionals
- Factors afectius
- Factors relacionals

### ALUMNES de P1 dimensió 3 ACTIVITATS D'ENSENYAMENT APRENTATGE



- Aprenentatge significatiu
- Ajuda ajustada
- Construc.coneix.entre alumn.
- Ajuda procés construc.coneix.
- Competència cognitiva
- Ajuda atribució sentit tasca
- Factors motivacionals
- Factors afectius
- Factors relacionals

### **3.2.2. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P2**

D'entrada, es presenta la taula 3, que recull les dades dels conceptes vinculats a la inclusió per part del professor de música P2 de les observacions a l'aula i les entrevistes als seus estudiants.

**Taula 3. Conceptes vinculats a la inclusió utilitzats per la professora de música P2, de les observacions a l'aula i les entrevistes als estudiants de P2**

<b>P2</b>	<b>OBS 1</b>	<b>OBS 2</b>	<b>OBS 3</b>	<b>OBS 4</b>	<b>OBS 5</b>	<b>OBS 6</b>	<b>OBS 7</b>	<b>OBS 8</b>	<b>OBS 9</b>	<b>OBS 10</b>	<b>G 1</b>	<b>G 2</b>	<b>G 3</b>	<b>G 4</b>	
<b>D2</b>															
<b>2.A</b>			A1												A:1
<b>2.B</b>		B2	B15	B2	B1							B1		B5	B:26
<b>2.C</b>	C12	C8	C21	C7	C23	C4	C8	C5		C2	C5	C2	C4	C3	C:104
<b>2.D</b>	D32	D6	D14	D18	D20	D13	D16	D11	D3	D13	D10	D5	D3	D9	D:173
<b>2.E</b>	E2	E2	E11	E4	E7	E2	E4	E2	E1	E3	E1	E1	E2		E:42
<b>D3</b>															
<b>3.A</b>	A4	A4	A2	A3	A4		A2	A2		A2					A:23
<b>3.B</b>	B6	B3	B11	B9	B8	B5	B2	B3	B2	B6	B1	B2	B1	B2	B:61
<b>3.C</b>	C10	C3	C4	C10	C5	C8	C3	C1	C5	C8					C:57
<b>3.D</b>	D13	D5	D1	D7	D5	D4	D1	D2	D1			D3	D7		D:49
<b>3.E</b>	E1		E2	E1			E1		E2						E:7
<b>3.F</b>	F2	F4	F4	F8	F3	F3	F2	F7	F5			F2	F3	F1	F:44
<b>3.G</b>	G5	G13	G13	G6	G8	G4	G14	G12			G1	G3	G1	G2	G:82
<b>3.H</b>			H3					H3			H1	H1	H2	H1	H:11
<b>3.I</b>		I2	I3					I1							I:6

Presentem la taula 3, que recull les dades de P2 corresponents a cada una de les deu observacions a l'aula i les entrevistes als seus alumnes. Està estructurada de manera que primerament apareixen les dades de la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" (D2) i després de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" (D3). Dins de cada dimensió es detallen les dades de cada subdimensió relativa a cada dimensió. I tot això per a cada observació realitzada i cada entrevista efectuada als alumnes. A continuació especificuem la informació de les abreviacions de la taula 3:

P2: professora 2

OBS: observació (1, 2... 10)

G: grup d'alumnes (1, 2, 3 i 4)

D2: dimensió 2 aula i decisions curriculars i organitzatives

2.A: subdimensió organització del centre

2.B: subdimensió currículum de música

2.C: subdimensió reflexió i gestió de l'assignatura de música

2.D: subdimensió ambient a l'aula

2.E: subdimensió organització de l'aula de música

D3: dimensió 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge

3.A: subdimensió aprenentatge significatiu

3.B: subdimensió ajuda ajustada

3.C: subdimensió la construcció del coneixement entre alumnes

3.D: subdimensió ajuda en el procés de construcció del coneixement

3.E: subdimensió competència cognitiva

3.F: subdimensió ajuda en l'atribució de sentit a la tasca

3.G: subdimensió factors motivacionals

3.H: subdimensió factors afectius

3.I: subdimensió factors relacionals

A partir d'aquí estructurarem aquest apartat en 5 parts:

- Anàlisi de la dimensió 2 aula i decisions curriculars i organitzatives
- Anàlisi de la dimensió 2 activitats d'ensenyament-aprenentatge
- Resultats de l'anàlisi de les pràctiques educatives musicals de P1
- Anàlisi de la percepció dels estudiants de les pràctiques educatives musicals de P2
- Relació de la percepció dels estudiants i de les pràctiques educatives musicals de P2



### **3.2.2.1. ANÀLISI DE LA DIMENSIÓ 2: AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES**

Les referències a aquesta dimensió durant les 10 observacions portades a terme a l'aula de música de P2 són 293, repartides entre les 5 subdimensions.

La subdimensió més anomenada és "ambient a l'aula" amb 147 referències, segueix la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 90. A continuació, la subdimensió "organització a l'aula de música" amb 35. La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" està menys referenciada, amb 20 mencions, i finalment "currículum de música" sense cap esment.

Les tres més anomenades, "ambient a l'aula", "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "organització a l'aula de música", apareixen en totes les 10 sessions d'observació directa a l'aula, les altres dues surten en algunes de les observacions.

1. La subdimensió "ambient a l'aula" conté 10 subsubdimensions.
  - Les subsubdimensions que surten com a més referenciades, 31 i 28 vegades, són:
    - Crear i mantenir un ambient adequat. P2 posa molt interès en aquest aspecte i realitza accions com: «P2 a mesura que els estudiants van entrant a l'aula els va saludant amb un bon dia a cada un i també: "Com esteu?", alegria i amabilitat», i «A5 fa una aportació i la mestra, fent broma, fa veure que no l'ha sentit, i després, dirigint-se a ell pel seu nom li demana si ho pot tornar a repetir. A5 torna a repetir la seva aportació de manera distesa ja que segueix el joc de broma amb la mestra».
    - El respecte. P2 ha insistit sempre que el respecte és el punt de partida, alguns exemples són: «La mestra quan es dirigeix als alumnes sempre ho fa pel seu nom i amb amabilitat», «P2 crida l'atenció, amablement i afectuosament, a un noi que no està al cas».
  - Les subsubdimensions que segueixen en nombre de referències, 20 i 18, són:
    - Reconeixement individual de l'alumne, amb aquest exemple queda molt clara l'actitud de P2: «A5 fa una aportació i la mestra, fent broma, fa

veure que no l'ha sentit, i després, dirigint-se a ell pel seu nom li demana si ho pot tornar a repetir. A5 torna a repetir la seva aportació de manera distesa, ja que segueix el joc de broma amb la mestra».

- L'elogi eficaç, a tall d'exemple: «P2 els va animant mentre va rient i els diu: "Va, d'aquí a un espectacle de la tele". Ho diu rient i amb alegria».
- Les següents subsubdimensions tenen 12 i 8 referències.
  - Coneixement de l'alumne, a tall d'exemple: «Per començar la dansa s'ha triat expressament en M perquè és extravertit i molt voluntariós i descaradot i creia que l'ajudaria amb ganes».
  - Límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació, per exemple: «Alguns joves xerren entre ells, i P2, molt amablement, els demana que si poden escoltar els companys perquè sinó no se n'assabenten».
- Les següents subsubdimensions estan molt poc esmentades.
  - Vincle professor alumne, per exemple: «P2 va passant taula per taula mentre va parlant fluixet amb cada noi o noia; es nota un bon clima d'aula, de confiança. La resta de nois i noies van xerrant però fluixet sense molestar».
  - Rebuig de mostres i idees denigrants, per exemple: «La mestra explica que està molt contenta del comportament d'A26. Resulta que feia uns dies que A26 mostrava una conducta disruptiva durant tota la classe. La professora va parlar amb ell individualment. Van mantenir una conversa sobre el seu comportament en què A26 va parlar i va admetre que no tenia una actitud respectuosa ni de treball. P2 li va oferir la seva ajuda per tal de millorar i van buscar solucions. Es va decidir que es canviaria de lloc, més a prop de la mestra. La professora està molt satisfeta, ja que la seva actitud ha canviat totalment. Encara falta que mantingui més l'atenció, ja que al final de la classe l'ha perdut».
  - Cultura positiva i evitar conductes agressives, per exemple: «P2 també valora molt positivament l'actitud d'avui d'A16, ja que és un alumne que molts cops no segueix el treball de la classe i, a vegades, respon amb contestes una mica desafiants. La professora explica que avui quan ha

entrat a la classe, ha fet una broma individualment a A16, i creu que això fa que millori la seva actitud durant la classe. És una manera que A16 se senti que importa a la mestra i se senti més bé amb ell mateix».

2. La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la segona subdimensió en nombre de referències i compta amb 8 subsubdimensions:

- La subsubdimensió "la motivació del docent i dels estudiants" és la que reuneix més referències i amb diferència, 26 mencions. Per exemple: «P2 diu als nois i noies amb molt entusiasme: "Això ja ho tenim!". Tota la classe va fent la percussió corporal, se'ls veu contents i amb ganes. I P2 els felicita».
- Les subsubdimensions "confiança", "metodologies, estils i models d'aprenentatge" i "responsabilitat" són les que segueixen en nombre de mencions amb 15, 13 i 12 respectivament.
  - Confiança. P2 mostra la seva confiança als alumnes amb accions com: «Els estudiants van demanant coses i la noia que ha portat l'ukelele va contestant amb ajuda de P2, que li cedeix tot el protagonisme però que la va acompanyant i l'ajuda a contestar les preguntes dels nois i noies. Tots estan molt atents».
  - Metodologies, estils i models d'aprenentatge. En aquest exemple s'observa com P2 busca diferents maneres per a l'aprenentatge: «Els estudiants escolten, la mestra fa aclariments de la manera de sonar de l'instrument, de la música que ha tocat i aprofita l'interès dels nois i noies per explicar altres continguts musicals».
  - Expectatives, per exemple: «Molt bé!! Ho feu molt bé!! Heu fet polifonia, que és cantar a més d'una veu!».
- Les següents subsubdimensions tenen 9, 8 i 7 referències:
  - L'error com a procés de construcció del coneixement. P2 mostra que també s'equivoca: «Els estudiants diuen que no tenen marcades les frases a la partitura, i P2 diu: "Oh! error meu". I demana que tothom agafi el llapis i la partitura».
  - Responsabilitat: «Els nois i les noies assenteixen i van continuant la pluja d'idees i el diàleg entre els alumnes i P2 sobre aquest tema!».

- Reflexions i decisions abans i després de la classe. P2 reflexiona sobre la seva pràctica: «Es valora molt positivament l'atenció dels alumnes però es veu que han faltat activitats. Massa estona fent la mateixa activitat».

- La subdimensió "avaluació" no es troba referenciada.

3. La subdimensió "organització de l'aula de música" té menys referències que les altres dues i compta amb 5 subsubdimensions.

- La subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants" és la que aplega gairebé totes les referències de la subdimensió. Per exemple: «hi ha un noi, A, que diu que de cap de les maneres no vol ballar. P2 li proposa que sigui l'encarregat de posar la música i hi està d'acord», «després de tocar-ho, P2 agafa la seva flauta i els diu: "Ja sabeu que qui vulgui un deu ha de fer un duel amb mi!" Tornen a tocar la cançó i aquest cop ho fan molt ràpid i només una alumna sap seguir a la professora. Quan acaben els nois i noies aplaudeixen».
- Les següents subsubdimensions tenen algunes aparicions:
  - El professor com a aprenent del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'aula. Per exemple: «Un noi rectifica a la mestra, i aquesta, molt amablement i amb respecte, els demana si pot apuntar a la pissarra telegràficament».
  - La cohesió del grup classe. Per exemple: «Aquests també ho comenten amb els seus companys i entre ells es van ajudant».
  - Experiències fora de l'aula: «P2 demana a una noia que es posi davant de la classe perquè els ha d'ensenyar un instrument. Explica que a la noia els Reis li van portar un ukelele. P2 anima, amb amabilitat, bon humor i sense pressionar que la noia expliqui com funciona l'ukelele».
- La subsubdimensió sobre el pensament crític i respecte i valoració pels diversos punts de vista no apareix esmentada.

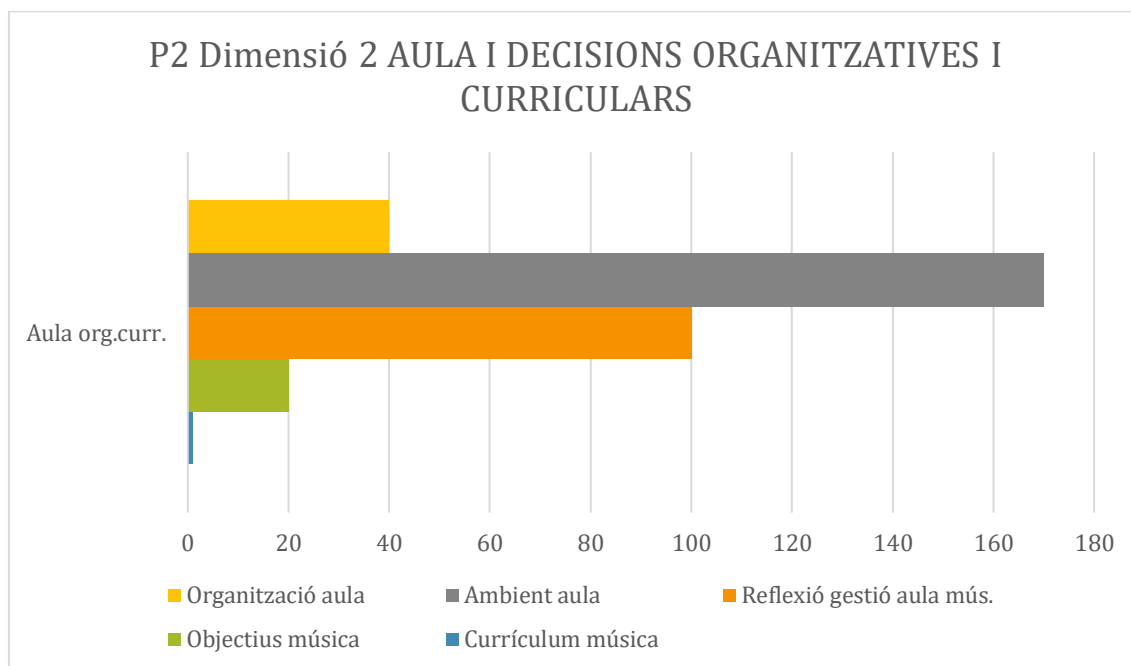
4. La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" segueix en nombre de referències a l'anterior i compta amb 9 subsubdimensions.

- Aquestes tres subsubdimensions són les que apleguen més valoracions, al voltant de 6:

- Que l'estudiant sàpiga que té potencial musical i que s'ho cregui, amb l'exemple: «Els canta cada veu per separat acompanyada per la guitarra. Un noi manifesta que li és impossible cantar tan amunt. P2 els diu amb amabilitat i afectuosament: "Tranquil·litat tothom! Cadascú pot escollir la veu en què s'hi troba més còmode. Els nois ja sabeu que si esteu canviant la veu podeu cantar com vulgueu; greu, amb falset..." Una noia demana per les noies i P2 li contesta: "També de la manera que us hi trobeu més còmodes, però penseu que els nois, en aquests moments, ho tenen més difícil!"».
  - Ajudar a vèncer la vergonya de cantar i gaudir cantant en grup, per exemple: «P2 els diu amb entusiasme: "Cantem tots"».
  - Gaudir i viure intensament la música, per exemple: «P2 els proposa de cantar la cançó d'en Lluís Llach "Si em dius adéu". Els estudiants contesten amb un sí unànime i alegre».
- Les subsubdimensions "descobrir i apreciar la música", i "desenvolupar una gran varietat d'oportunitats d'escoltar i interactuar amb diversitat de músiques", i "participar i crear danses" tenen una referència cada una.
  - Les subsubdimensions "desenvolupar una gran varietat d'oportunitats d'escoltar i interactuar amb diversitat de músiques", "aprendre composició musical" i "la manera de transmetre sentiments", "valorar la música dels diferents llocs d'origen dels estudiants de l'aula i fer-la present" no presenten cap referència.

5. La subdimensió "currículum de música" no apareix esmentada.

Globalment, el gràfic ens mostra com a més destacable la subdimensió "ambient a l'aula", seguida de "la reflexió i gestió a l'aula de música".



### **3.2.2.2. ANÀLISI DE LA DIMENSIÓ 3: ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

Les referències a aquesta dimensió durant les 10 observacions portades a terme a l'aula de música de P2 són de 319, repartides entre les 9 subdimensions.

La subdimensió més anomenada és la dels factors motivacionals amb 85. Les subdimensions "ajuda ajustada" i "la construcció del coneixement entre alumnes" tenen 56 i 57 referències. Segueixen amb 38 i 39 referències les subdimensions "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "ajuda en el procés de construcció del coneixement". Segueix en nombre de mencions, 23, la subdimensió "aprenentatge significatiu". Les subdimensions "competència cognitiva", "factors afectius" i "factors relacionals" tenen 9, 5 i 5 referències respectivament.

Les sis subdimensions més referenciades, "factors motivacionals", "ajuda ajustada", "la construcció del coneixement entre alumnes", "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca", "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "aprenentatge significatiu" apareixen en gairebé totes les sessions d'observacions a l'aula. La resta de subdimensions estan presents en algunes de les sessions a l'aula.

1. La subdimensió "factors motivacionals" conté 9 subsubdimensions.

- La subsubdimensió "motivació intrínseca" és la que aplega més mencions en diferència a les altres. Aquests exemples mostren com és d'important la motivació: «P2 els fa indicacions de com sona la bateria de la cançó. Els estudiants amb ganes i contents van seguint les indicacions de P2», i «P2 continua rient i amb amabilitat va conduint l'activitat. P2 els va animant per tornar-ho a repetir amb molt positivisme i alegria. Els nois i noies ho tornen a fer molt atents i concentrats i quan acaben la mestra els diu que molt bé i tots es mostren molt contents i satisfets de la seva feina».
- Les subsubdimensions tenen al voltant de 10 mencions cada una:
  - Aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein), amb exemples com: «P2 amb energia i entusiasme els fa posar drets per fer la percussió corporal».
  - Aspectes relacionats amb el grup (TARGET Epstein), amb exemples com: «P2 proposa que s'organitzin ells mateixos en grups».
  - Aspectes relacionats amb el temps (TARGET Epstein), amb exemples com: «P2 els va animant, amb molt bon humor, i va observant a tots els estudiants. Si veu que a alguna persona no li surt, proposa repetir els moviments, sense referir-se a ningú, més a poc a poc. P2 diu: "Cadascú que sigui conscient de com ho fa i si hi ha algun trosset que no se'n surt prou bé, que ho faci més lent i ho vagi practicant". Tots els nois i noies ho van fent, se'ls veu concentrats i alegres, riuen quan s'equivoquen i ho comenten amb els companys».
  - Capacitació per fer la tasca, amb exemples com: «És una manera que tothom hi pugui arribar i es vegi capaç de realitzar-ho, així hi posarà esforç per poder fer tot l'exercici».
- Les subsubdimensions següents tenen poques referències:
  - Aspectes relacionats amb l'autoritat (TARGET Epstein), a tall d'exemple: «Va seguint la discussió sobre què s'entén per so i què s'entén per soroll, posant exemples diferents i tenint en compte les propostes dels nois i les noies».
  - Aspectes relacionats amb la recompensa (TARGET Epstein), a tall d'exemple: «Demana qui d'ells ho sap fer de memòria. Quatre nois aixequen la mà i ho fan. Reben aplaudiments i P2 els felicita».

- Les subsubdimensions "motivació extrínseca" i "aspectes relacionats amb l'avaluació (TARGET Epstein)" no presenten cap referència.
2. La subdimensió "ajuda ajustada" compta amb 7 subsubdimensions:
- La subsubdimensió "clima emocional favorable" és la que aplega més consideracions amb diferència, per exemple: «A mesura que els estudiants van acabant, van xerrant fluixet sense molestar a la resta de nois i noies».
  - La subsubdimensió "la participació de tots els alumnes" segueix a l'anterior en nombre de referències, a tall d'exemple: «Els nois i noies assenteixen i va continuant la pluja d'idees i el diàleg entre els alumnes i P2 sobre aquest tema».
  - La resta de subsubdimensions tenen al voltant de 5 valoracions cada una:
    - Contextualització de les activitats, per exemple: P2 els diu que estan a la recta final de la unitat 3 "Les qualitats del so", i que faran un petit projecte per grups i que l'objectiu serà mesurar el grau de contaminació acústica».
    - Planificació de les activitats per tal d'adaptar-les a les necessitats dels alumnes, per exemple: «Per a la professora és important aprendre a fer exposicions davant de tota la classe, ja que es treballen moltes eines bàsiques per a la comunicació i l'aprenentatge de la majoria de continguts i és una manera d'aprendre bé el que has preparat. Es parla de la possibilitat de gravar les exposicions i després fer una autocrítica per tal de millorar».
    - Ús autònom del coneixement, per exemple: «Després P2 anima els nois i noies a explicar què han après i ho va anotant a la pissarra i els estudiants a les seves llibretes».
    - Utilització de llenguatge explícit per a una bona comprensió, per exemple: «S'enceta un diàleg a la pregunta d'un noi que demana què és. Mentre estan discutint sobre la contaminació acústica, els estudiants es mostren interessats».
    - El llenguatge com a element per a la comprensió i per a la reconstrucció del coneixement, per exemple: «S'inicia una conversa del tema que estan treballant entre els estudiants i P2 va trobant solucions, alguns estudiants s'ho van parlant entre ells».
3. La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes" compta amb 7 subsubdimensions:



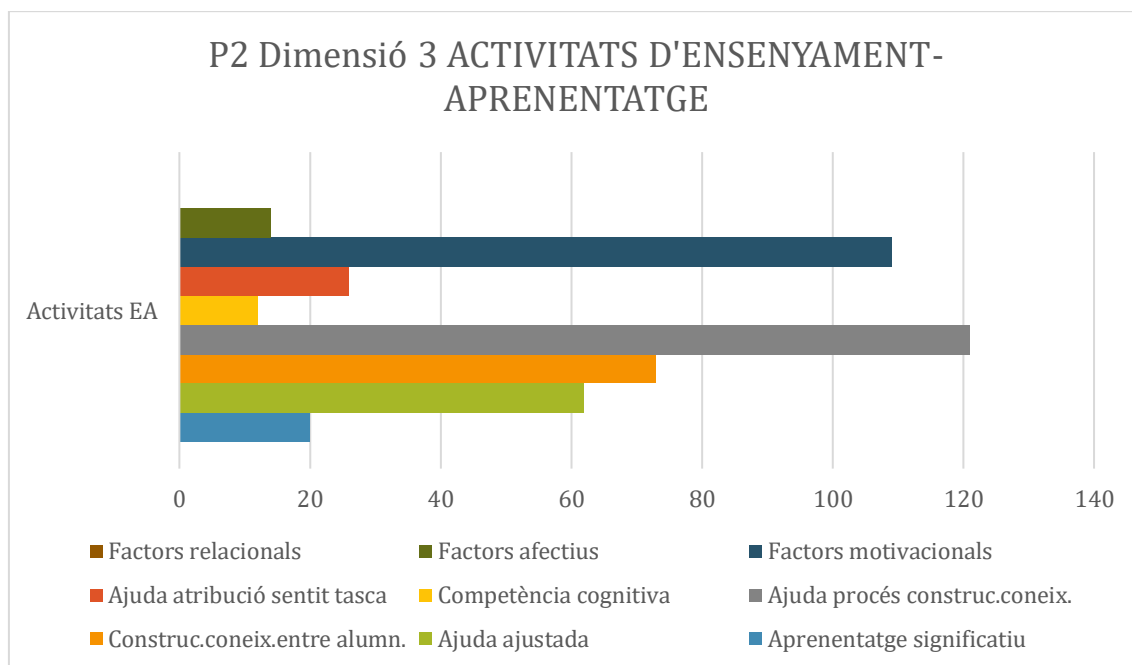
- Les següents subsubdimensions tenen 14 i 12 mencions:
    - Regulació mútua a través del llenguatge, per exemple: «Després P2 anima els nois i les noies a explicar què han après, i ho va anotant a la pissarra i els estudiants a les seves llibretes».
    - Característiques de la tasca i el contingut, per exemple: «Si veu que a alguna persona no li surt, proposa repetir els moviments, sense referir-se a ningú, més a poc a poc. P2 diu: "Cadascú que sigui conscient de com ho fa, i si hi ha algun trosset que no se'n surt prou bé, que ho faci més lent i ho vagi practicant". Tots els nois i noies ho van fent, se'ls veu concentrats i alegres, riuen quan s'equivoquen i ho comenten amb els companys».
  - Aquestes subsubdimensions tenen al voltant de 10 referències cada una:
    - conflicte entre punts de vista moderadament divergents, per exemple: «S'inicia una conversa del tema que estan treballant entre els estudiants i P2 va trobant solucions, alguns estudiants s'ho van parlant entre ells».
    - Suport a l'atribució de sentit i aprenentatge, per exemple: «Aquests també ho comenten amb els seus companys i entre ells es van ajudant».
    - "L'actuació del professor", cal dir que aquesta subsubdimensió està repartida entre altres subdimensions, però a tall d'exemple dins d'aquesta subdimensió: «P2 va passant per totes les taules per veure com ho fan i va revisant i explicant millor el que no s'ha entès i com han d'anar anotant les frases a la partitura»,
  - La subsubdimensió "parla egocèntrica i els efectes d'ham" apareix poc esmentada, a tall d'exemple: «P2 es dirigeix als estudiants i els diu: "Ara hauríem de buscar una definició que funcioni al cent per cent dels casos, què us sembla?"».
  - La subsubdimensió "característiques del grup i dels seus participants" no presenta cap esment, però cal dir que el grup és heterogeni.
- 4.** La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" compta amb 3 subsubdimensions i les valoracions estan repartides per igual entre elles, tot i que aquestes subsubdimensions també estan representades en altres subdimensions d'aquesta dimensió.

- Representació de la tasca, per exemple: «P2 els demana si se'n recorden de l'exercici de percussió corporal i ho repassa amb paraules entre tots un cop de dalt a baix».
  - Interès per la tasca, per exemple: «P2 els fa indicacions de com sona la bateria de la cançó. Els estudiants amb ganes i contents van seguint les indicacions de P2».
  - Sentiment de competència, per exemple: «P2 explica que per l'examen poden tocar la frase que vulguin».
5. La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement", compta amb 10 subsubdimensions:
- Aquestes subsubdimensions són les que apleguen més mencions:
    - Presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials, per exemple: «Els alumnes escolten però no diuen res. P2 els explica què està demanant fent comparatives amb altres conceptes».
    - Construcció progressiva entre el professor i l'alumne, per exemple: «Els estudiants van contestant seguint el torn de paraula i P2 ho va apuntant a la pissarra. P2 va guiant el diàleg fent preguntes, els nois i les noies estan pendents de què se'ls demana i segueixen amb atenció el que s'apunta a la pissarra».
  - Les següents subsubdimensions tenen al voltant de 5 referències:
    - Recapitulacions reconstructives, per exemple: «Entre diferents aportacions arriben a una definició».
    - Ús de fórmules per destacar la rellevància d'aspectes, per exemple: «P2 va apuntant a la pissarra els continguts més rellevants del que estan parlant».
    - Autonomia de l'alumne, per exemple: «Quan arriben a l'aula, es distribueixen pels ordinadors en petits grups de dues o tres persones. P2 explica què hauran de fer i ho va apuntant a la pissarra. Va dialogant amb els nois i les noies per veure si es va entenent la feina que han de fer perquè estan redactant el seu projecte de les qualitats del so. P2 acaba d'apuntar a la pissarra el guió i els conceptes, i els nois i les noies van parlant fluixet amb el seu grup».

- Aquestes subsubdimensions apareixen poc referenciades:
  - Traspàs progressiu del control i responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes, per exemple: «A5 fa una aportació i la mestra, fent broma, fa veure que no l'ha sentit, i després, dirigint-se a ell pel seu nom li demana si ho pot tornar a repetir. A5 torna a repetir la seva aportació de manera distesa, ja que segueix el joc de broma amb la mestra».
  - Recurs d'experiència escolar o extraescolar com a suport pels coneixements, per exemple: «Els alumnes escolten però no diuen res. P2 els explica què està demanant fent comparatives amb altres conceptes».
  - Recurs d'elements en el context immediat, per exemple: «Després d'aquesta magnífica actuació presentarem més coneixements sobre l'ukelele i els instruments de corda pinçada».
  
- Aquestes dues subsubdimensions, "tractament de determinades informacions com a noves o com a donades" i "abreviació de determinades consignes o ordres", no apareixen esmentades en cap cas.
  
- 6.** La subdimensió "aprenentatge significatiu" compta amb 2 subsubdimensions i les referències estan repartides de manera equitativa entre totes dues:
  - El contingut es presenta de manera estructurada, lògica i coherent, per exemple: «Va donant explicacions fent notar que una part ha sonat greu i l'altra més aguda. Els explica i mostra que han de bufar fluixet com si empassessin cap endins. P2 deixa la guitarra i agafa la flauta i ensenya la digitació a tothom. Va cantant les notes i va mostrant els dits a sobre la flauta sense bufar-la. Els estudiants van tocant seguint les indicacions de la mestra i aquesta els va recalcant aspectes de la partitura per tenir en compte».
  - Adaptació dels coneixements previs als nous, per exemple: «P2 els demana si es recorden de l'exercici de percussió corporal, i ho repassa amb paraules entre tots un cop de dalt a baix».
  
- 7.** La subdimensió "competència cognitiva" compta amb 4 subsubdimensions amb molt poques referències, però aquesta subdimensió està repartida entre la resta de subdimensions de la dimensió 3.

- Coneixements previs, a tall d'exemple: P2 els demana si es recorden de l'exercici de percussió corporal i ho repassa amb paraules entre tots un cop de dalt a baix».
  - Intel·ligència, per exemple: «Quan arriben a l'aula, es distribueixen pels ordinadors en petits grups de dues o tres persones. P2 explica què hauran de fer i ho va apuntant a la pissarra. Va dialogant amb els nois i les noies per veure si es va entenent la feina que han de fer perquè estan redactant el seu projecte de les qualitats del so. P2 acaba d'apuntar a la pissarra el guió i els conceptes i els nois i les noies van parlant fluixet amb el seu grup».
  - Capacitat metacognitiva, a tall d'exemple: «Els adverteix que hi ha un parell de llocs complicats».
  - Estratègies d'aprenentatge, a tall d'exemple: «Els nois i les noies ho van provant, alguns desisteixen perquè no els surt, i P2 va observant i sense dir el nom del noi o la noia que vol desistir, torna a repetir l'exercici més a poc a poc i només aquell trosset».
- 8.** La subdimensió "factors afectius", compta amb 2 subsubdimensions:
- Sistema del jo (autoconcepte, autoestima, jos possibles), per exemple: «El noi que al començament ha ajudat a P2 a trencar el gel ballant amb ella per ensenyar la dansa i que fins ara ha estat la seva parella, ha anat a buscar el noi que no volia ballar i que es cuidava de posar la música i se l'emporta al mig de la rotllana amb tots els altres nois i noies. Aquest s'hi resisteix una mica però al final es posa a ballar».
  - Patrons atribucionals. No hi ha cap menció.
- 9.** La subdimensió "factors relacionals" compta amb 2 subsubdimensions:
- Expectatives mútues, per exemple: «P2 amb alegria els felicita i els diu que ho han fet molt bé, que és el primer cop que la canten i que ja ho han fet bé».
  - **Representacions mútues.** No es troba cap menció.

Presentant els resultats de manera més global amb aquest gràfic, observem que "ajuda en el procés de construcció del coneixement" surt com a molt destacable, seguida també amb molta importància pels "factors motivacionals". Destaca amb menys importància "la construcció del coneixement entre alumnes" i "l'ajuda ajustada".



### 3.2.2.3. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P2

Les dimensions 2 i 3 de la pauta d'observació defineixen unes pràctiques educatives musicals inclusives. A partir de l'anàlisi de les 10 observacions realitzades a l'aula de P2, seguint la pauta amb les subdimensions i subsubdimensions de les dimensions 2 i 3, s'identifiquen les pràctiques educatives musicals inclusives de P2.

Les referències a cada dimensió estan repartides, tot i que la dimensió 3 en té algunes de més, 319, la dimensió 3, i 293, la dimensió 2.

La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" compta amb 5 subdimensions.

Les subdimensions "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música" apleguen més de la meitat de les referències d'aquesta dimensió. P2 prioritza a les seves pràctiques educatives la manera de com mantenir un bon ambient de treball a l'aula, partint del respecte i del vincle i el reconeixement amb l'alumnat, així com també aspectes centrats en la confiança i les expectatives del professorat vers l'infant. Un altre

element que destaca com a principal per tal de poder realitzar unes pràctiques inclusives és la motivació, en tots els seus components i el seu abast.

La subdimensió "organització a l'aula de música" recull un nombre considerable de mencions, 35, però les concentra gairebé totes en l'aspecte de com fomentar la participació de l'infant en les activitats, i la resta de components d'aquesta subdimensió no prenen la mateixa importància.

La subdimensió dels objectius de l'aula de música apareix esmentada però amb molt poques referències, 20, i també com en l'anterior, estan molt concentrades en com el mestre intervé de manera que l'infant cregui amb el seu potencial musical, aprengui a gaudir de la música i venci la vergonya de cantar.

I destaca, finalment, que la subdimensió del currículum de música quasi no estigui referenciada.

La dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" compta amb 9 subdimensions.

La subdimensió "factors motivacionals" destaca per sobre de les altres en les pràctiques educatives musicals de P2, prioritzant com a factor principal la motivació intrínseca per a l'ensenyament-aprenentatge, alhora que dona importància a com acompanyar a l'estudiant per tal de capacitar-lo per realitzar la tasca proposada.

Les subdimensions que també són rellevants són l'ajuda ajustada i la construcció del coneixement entre alumnes on P2 afavoreix la participació de tots els nens i nenes, buscant un bon clima emocional a l'aula i deixant que la construcció del coneixement es faci entre tots i escoltant a tothom.

Les subdimensions de l'ajuda en el procés de construcció del coneixement i l'ajuda en l'atribució de sentit a la tasca tenen menys referències però apareixen en cada sessió observada de les sessions d'aula de P2, amb actuacions destacables de P2 obtenint, d'aquesta manera, rellevància en les pràctiques educatives musicals de P2.

La subdimensió "aprenentatge significatiu" també apareix en cada sessió de P3 però amb menys freqüència.

Les subdimensions "competència cognitiva", "factors afectius" i "factors relacionals" apareixen en algunes de les sessions de classe però no de manera continuada.

És significatiu que totes les subdimensions estiguin referenciades, destacant que 6 apareixen a cada sessió observada de P2.

### **3.2.2.4. ANÀLISI DE LA PERCEPCIÓ DELS ESTUDIANTS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES DE P2**

Les entrevistes als estudiants de l'aula observada estan organitzades en quatre grups heterogenis.

#### **DIMENSIÓ 2 aula i decisions curriculars organitzatives**

De les 5 subdimensions només una no està referenciada per cap grup.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la que està més anomenada, compta amb 26 referències, per part dels estudiants i apareix en els quatre grups entrevistats.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" té 14 mencions i apareix en els quatre dels grups entrevistats.

La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" té 6 mencions i apareix en dos dels grups.

La subdimensió "organització a l'aula de música" té poques mencions, 4, i apareix en tres dels grups.

I la subdimensió "currículum de música" no apareix referenciada.

1. La subdimensió "ambient a l'aula" compta amb 10 subsubdimensions.
  - Les aportacions dels estudiants es concentren en la subsubdimensió "crear i mantenir un ambient adequat" en l'indicador *De quina manera el docent es mostra que el tracte als estudiants és amable, respectuós i promou el bon humor?*, per exemple: «Hi ha molt bon rotllo, molt. Perquè la professora és molt divertida. És enrotllada i fa divertida la classe», i «de tant en tant explica un acudit. Amb música, això s'aconsegueix més que en altres assignatures».
  - Els nois i noies fan referència a la subsubdimensió sobre límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació fent la comparació de la professora P2 amb d'altres docents del mateix centre: «Hi ha professors que arriben a la classe i exercicis, exercicis... i si dius alguna cosa, fora de la classe».
  - La subsubdimensió "vincl professor alumne" queda reflectida amb intervencions dels alumnes com ara: «Amb P2 ja saps que és divertida i tens ganes d'escoltar».

- Les altres subsubdimensions estan esmentades per algun dels grups dels estudiants entrevistats, per exemple, la subsubdimensió "coneixement de l'alumne", amb l'aportació: «Alguns professors haurien de relacionar-se amb els alumnes tal com fa P2».
2. La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" compta amb 8 subsubdimensions.
- Les aportacions dels estudiants es concentren gairebé totes en la subsubdimensió "la motivació del docent i de l'estudiant" amb intervencions com per exemple: «Ens ho passem bé! Fa les classes de manera que siguin més divertides. Fa ximpleries que et fan riure i fa que et relacionis amb ella d'una altra manera».
  - També hi ha intervencions vinculades a la subsubdimensió "metodologies, estils i models d'aprenentatge", per exemple: «P2 ens agrada perquè no es fa el mateix sempre».
3. La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" compta amb 9 subsubdimensions.
- La subsubdimensió "que l'estudiant sàpiga que té potencial de música i s'ho cregui" és la que reuneix més aportacions per part dels estudiants, per exemple: «Aprenem música a les classes de P2».
  - Una altra subsubdimensió anomenada és ajudar a vèncer la vergonya de cantar i gaudir cantant en grup, per exemple: «Aprenem a perdre la vergonya quan cantem».
4. La subdimensió "organització a l'aula de música" surt molt poc esmentada però apareix en tres dels grups i amb aportacions rellevants. Totes estan vinculades a la subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants" amb exemples com: «Tothom aprèn a l'hora de música perquè és fàcil aprendre música i la P2 explica bé».

### **DIMENSIÓ 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge**

Aquesta dimensió compta amb 9 subdimensions, i els estudiants en fan esment de 5, que són: ajuda ajustada, ajuda en el procés de construcció del coneixement, ajuda en l'atribució de sentit a la tasca, factors motivacionals i factors afectius.



La subdimensió "factors motivacionals" és de les més anomenades, 12 esments, i està present en tots el grups d'estudiants entrevistats.

La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" compta amb 10 citacions però només dos grups en fan referència.

La subdimensió "ajuda ajustada" reuneix 6 mencions i és esmentada per tots els grups dels estudiants.

La subdimensió "ajuda de l'atribució de sentit a la tasca" presenta 7 mencions repartides entre els 4 grups dels estudiants.

La subdimensió "factors afectius" presenta 4 mencions i repartides entre tres dels grups dels estudiants.

**1.** La subdimensió "factors motivacionals" compta amb 9 subsubdimensions.

- La subsubdimensió aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein) referent a com el professor planteja activitats que despertin l'interès dels alumnes és la que té més referències per part dels estudiants, per exemple: «Fas moltes hores de classe i són d'escoltar i arribes aquí a l'hora de música i desconnectes. Si cada dia hi hagués una assignatura així com la música, en tindriem més ganes. Vindriem més motivats».
- La subsubdimensió "motivació intrínseca" té aportacions importants com: «És divertit. I fas activitats».

**2.** La subdimensió "ajuda ajustada" compta amb 7 subsubdimensions. Les referències dels estudiants estan distribuïdes entre dues subsubdimensions:

- La subsubdimensió "clima emocional favorable" té aportacions molt rellevants com: «a música hi ha bon clima», «l'hora de música és més distesa que en altres classes».
- La subsubdimensió del llenguatge com a element per a la comprensió i per a la reconstrucció del coneixement compta amb intervencions dels nois i les noies on defineixen com ho ha de fer un professor: «El professor ha d'escoltar els alumnes i parlar amb ells per veure si els agrada fer l'activitat o no».

**3.** La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" compta amb 10 subsubdimensions.

- La subsubdimensió "presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials" aplega la majoria dels comentaris, amb aportacions per part dels estudiants, com per exemple: «Ara fas un exercici, després un altre de més divertit, no és exercici darrera exercici. En altres assignatures sempre fem els mateixos exercicis, i alguns estan bé però sempre el mateix... és un bon mètode però es poden buscar altres coses. En comptes de repetir exercicis, es poden repetir les coses d'altres maneres».
  - La subsubdimensió "recurs d'elements en el context immediat" s'esmenta amb exemples com: «Uns veuen que et costa però no fan res. I hi ha professors que si tires vas bé, però si no... Li preguntes, no ho sé, i t'ho torna a explicar d'aquella manera que no entens i et quedes igual, en canvi P2 sempre t'ajuda».
  - La subsubdimensió "construcció progressiva entre el professor i l'alumne" té una aportació rellevant: «El professor ha d'escoltar els alumnes i parlar amb ells per veure si els agrada fer la grua (el treball que estan fent) o no».
  - La subsubdimensió "traspàs progressiu del control i responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes" està referenciada amb l'exemple següent: «Tothom aprèn a l'hora de música perquè la professora t'insisteix. Jo al començament de curs no sabia tocar la flauta i ara sí perquè la professora m'ha ajudat».
  - La subsubdimensió "tractament de determinades informacions com a noves o com a donades" està referenciada amb l'exemple següent: «Ara fas un exercici, després un altre de més divertit, no és exercici darrera exercici. En altres assignatures sempre fem els mateixos exercicis, i alguns estan bé però sempre el mateix... és un bon mètode però es poden buscar altres coses. En comptes de repetir exercicis, es poden repetir les coses d'altres maneres».
- 4.** La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" compta amb 3 subsubdimensions.
- La subsubdimensió "interès per la tasca" aplega referències com per exemple: «Depèn de professor i la gent que t'explica bé les coses i et posa exercicis, però no n'hi ha gaires i que s'hi estigui una bona estona perquè ho puguis aprendre bé. P2, en R i en J són amb els que aprenem més perquè ensenyen bé i porten bon humor a la classe».

- La subsubdimensió "interès per la tasca" té mencions com: «Ara fas un exercici, després un altre de més divertit, no és exercici darrera exercici. En altres assignatures sempre fem els mateixos exercicis, i alguns estan bé però sempre el mateix... és un bon mètode però es poden buscar altres coses. En comptes de repetir exercicis, es poden repetir les coses d'altres maneres».
- 5.** La subdimensió "factors afectius" té 2 subsubdimensions.
- La subsubdimensió "sistema del jo (autoconcepte, autoestima, jos possibles)" està esmentada amb exemples com: «Ens agrada fer altres coses, participar... Doncs, a mi el que no m'agrada és música per la professora. A mi sí que m'agrada la professora».

### **3.2.2.5. PERCEPCIÓ DELS ESTUDIANTS I LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS DE P2**

#### **DIMENSIÓ 2 aula i decisions curriculars i organitzatives**

És rellevant que la subdimensió "ambient a l'aula", que és la que apareix més referenciada i a totes les sessions de P1, sigui també la més esmentada per part de tots els quatre grups d'estudiants entrevistats. Els nois i les noies són totalment conscients que P2 busca crear un bon ambient a l'aula basat en el respecte, el coneixement de l'alumne. Durant les entrevistes molt sovint comparen la manera d'actuar de P2 amb la dels altres professors per subratllar les accions de P2. Destaquen que els límits conductuals es creen entre tots i de manera pactada i reflexionada, amb respecte a cada persona.

Coincideix també que la segona subdimensió que segueix en intensitat de freqüència i que està esmentada en cada sessió observada de P2, "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música", sigui també la subdimensió més esmentada per part de tots els grups d'estudiants entrevistats. Els nois i les noies s'adonen de la passió per l'ensenyament de la música de P2 i com vol motivar els estudiants de moltes maneres diferents; fent les activitats divertides, canviant i fent diferents d'activitats, etc., sempre buscant la participació amb ganes dels estudiants.

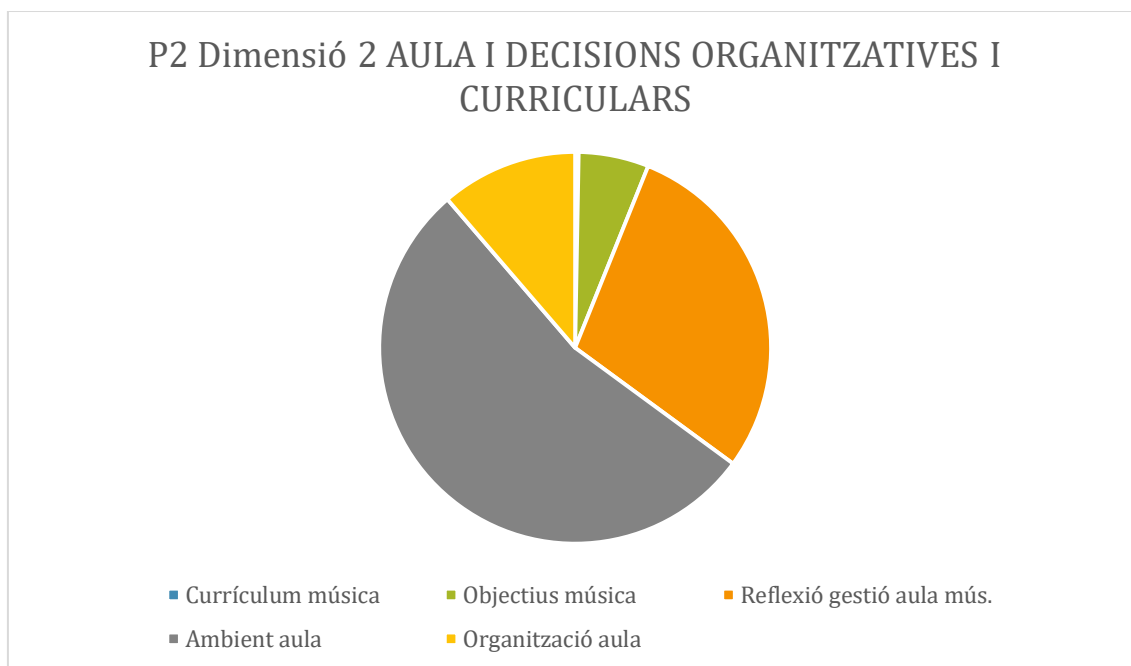
La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" és la que segueix en nombre de referències, per part dels estudiants, que mostren que són conscients que P2 els ajuda

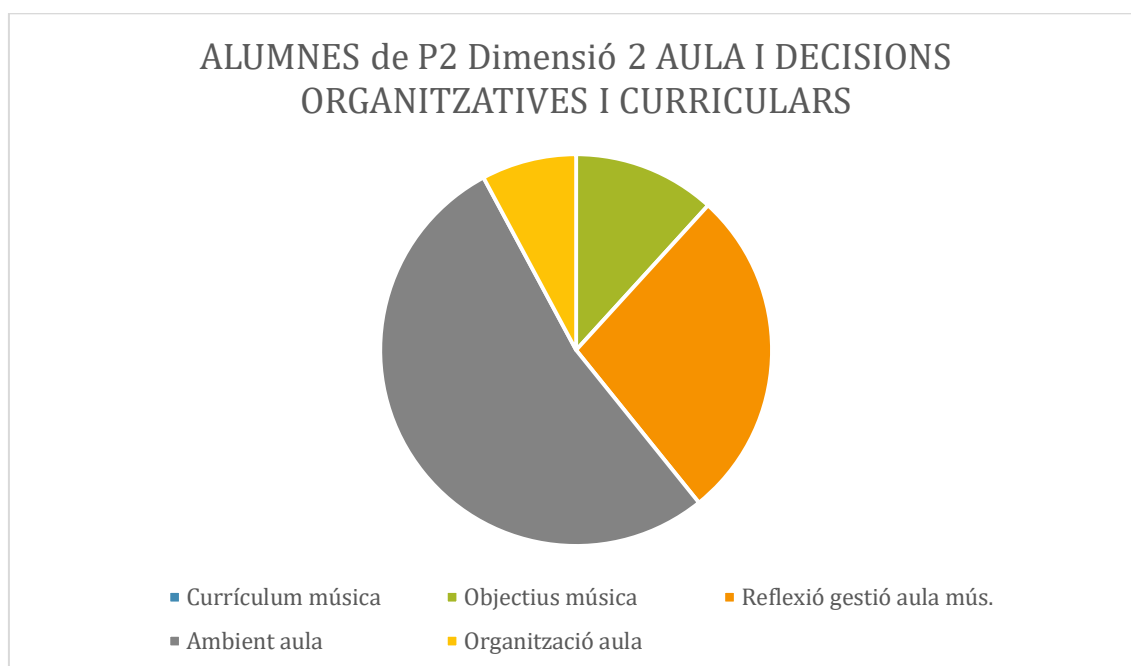
a perdre la vergonya de cantar i que aprenen música, objectius perseguits per P2 observats a la seva aula.

Els nois i les noies entenen que P2 busca la participació de tots els estudiants i ho fan palès en les entrevistes. Aquest aspecte està vinculat a la subdimensió "organització a l'aula de música", que coincideix amb les accions observades a l'aula de P2.

La subdimensió "currículum de música" és la menys referenciada per part dels estudiants i també la que menys destaca de les sessions observades de P2.

Els gràfics ens mostren, de manera més general, els resultats obtinguts i coincideixen totalment mostrant una relació directa entre les accions educatives de P2 i la recepció per part dels seus alumnes.





### **DIMENSIÓ 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge**

Hi ha coincidència en la subdimensió més anomenada pels estudiants i la més referenciada a les observacions de l'aula de P2, que és "factors motivacionals". Els nois i les noies són conscients que P2 busca fer una classe dinàmica amb diferents activitats per tal que els estudiants connectin i gaudeixin aprenent, i manifesten que els agrada fer la classe de música.

La percepció dels estudiants és que hi ha un bon ambient a l'hora de música, distès, agradable, i que s'hi troben a gust, finalitat destacada de les observacions a l'aula de P2. És una subsubdimensió important que es troba dins la subdimensió ajuda ajustada. Els nois i les noies també destaquen que P2 utilitza el llenguatge com a element per a la comprensió i per a la reconstrucció del coneixement, subsubdimensió referenciada a les sessions observades de P2.

La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" és molt anomenada pels estudiants, distingeixen els recursos de P2 per tal que aprenguin el contingut de música, i hi donen molta importància i ho comparen amb altres assignatures on no disposen de tota aquesta ajuda.

També entenen que P2 planteja les activitats tenint en compte els possibles interessos dels alumnes i que programa activitats per tal que els alumnes assoleixin els objectius, aspectes que es troben dins la subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca".

La subdimensió "factors afectius" també és percebuda pels estudiants i manifesten que els agrada P2.

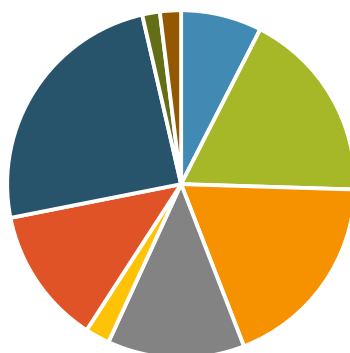
És molt rellevant que durant les entrevistes amb els estudiants diverses vegades comparen la manera de com actua i planteja les classes P2 amb d'altres professors, donant molt valor a P2 i a les sessions de música i reclamant aquesta manera de fer les classes en les altres assignatures.

Són destacades intervencions dels estudiants on fan referències a diverses subdimensions de les dimensions 2 i 3, per exemple:

«Aprens si el 'profe' et cau bé, si tu veus que el 'profe' et vol ajudar i et cau bé, tu també t'hi fas», «un profe et cau més bé que un altre pel caràcter, per com ensenya», «uns veuen que et costa però no fan res. I hi ha professors que si tires, vas bé, però si no... Li preguntes no ho sé, i t'ho torna a explicar d'aquella manera que no entens i et quedes igual», i «depèn del professor i de l'assignatura. No, l'assignatura tan fa, depèn sempre del professor».

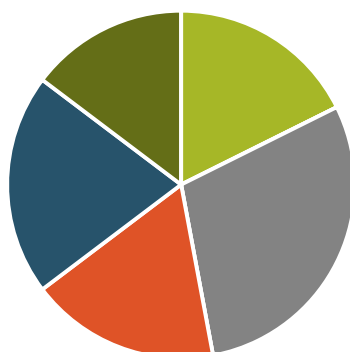
Els gràfics ens mostren de manera més global que de les 5 subdimensions que els alumnes de P2 destaquen com a importants, 4 coincideixen amb les subdimensions rellevants de P2, i són "ajuda procés de construcció del coneixement", "factors motivacionals", "ajuda a l'atribució de sentit a la tasca" i "ajuda ajustada".

### P2 dimensió 3 ACTIVITATS D'ENSENYAMENT- APRENTATGE



- Aprenentatge significatiu
- Ajuda ajustada
- Construc.coneix.entre alumn.
- Ajuda procés construc.coneix.
- Competència cognitiva
- Ajuda atribució sentit tasca
- Factors motivacionals
- Factors afectius
- Factors relacionals

### ALUMNES de P2 dimensió 3 ACTIVITATS D'ENSENYAMENT APRENTATGE



- Aprenentatge significatiu
- Ajuda ajustada
- Construc.coneix.entre alumn.
- Ajuda procés construc.coneix.
- Competència cognitiva
- Ajuda atribució sentit tasca
- Factors motivacionals
- Factors afectius
- Factors relacionals

### **3.3. OBJECTIU 3: EL PROCÉS DE REFLEXIÓ CONJUNTA DELS DOCENTS DE MÚSICA**

Seguint la tònica dels apartats anteriors, en primer lloc es detalla l'objectiu 3 i els objectius específics vinculats.

Seguidament s'exposen les taules 4, 5 i 6, que correspon a les aportacions dels professors durant les tres reunions de treball conjunt.

A partir d'aquí, es concreten els apartats que mostren l'anàlisi de les reunions 1, 2 i 3.

**Obj. 3: Analitzar el procés de reflexió i construcció conjunta amb altres docents de l'àrea de música sobre la millora de les pràctiques educatives inclusives.**

**Obj. 3.1:** Analitzar la proposta i el plantejament de les sessions.

**Obj. 3.2:** Analitzar el treball conjunt dels professors durant les reunions.

Per poder donar resposta a aquest objectiu, s'utilitzaran les aportacions de cada professor i professora corresponents a cada una de les tres reunions. Ens fixem en les taules 4, 5 i 6, que recullen les dades de les aportacions dels mestres vinculades a la inclusió a l'aula de música durant les tres reunions.

A continuació, especifiquem la informació de les abreviacions de les taules 4, 5 i 6:

**P:** professor (1, 2, 3... 11)

**D1:** dimensió 1 institució escolar

**1.A:** subdimensió relació escola/entorn

**1.B:** subdimensió valors del centre

**1.C:** subdimensió organització del centre

**D2:** dimensió 2 aula i decisions curriculars i organitzatives

**2.A:** subdimensió organització del centre

**2.B:** subdimensió currículum de música

**2.C:** subdimensió reflexió i gestió de l'assignatura de música

**2.D:** subdimensió ambient a l'aula

**2.E:** subdimensió organització de l'aula de música

**D3:** dimensió 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge



- 3.A:** subdimensió aprenentatge significatiu
- 3.B:** subdimensió ajuda ajustada
- 3.C:** subdimensió la construcció del coneixement entre alumnes
- 3.D:** subdimensió ajuda en el procés de construcció del coneixement
- 3.E:** subdimensió competència cognitiva
- 3.F:** subdimensió ajuda en l'atribució de sentit a la tasca
- 3.G:** subdimensió factors motivacionals
- 3.H:** subdimensió factors afectius
- 3.I:** subdimensió factors relacionals

**Taula 4. Conceptes utilitzats pels professors vinculats a la inclusió de música a la reunió 1 de treball conjunt**

REUNIÓ 1	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
<b>D1</b>	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
<b>1.A</b>												A:0
<b>1.B</b>	B1			B1								B:2
<b>1.C</b>												C:0
<b>D2</b>	13	2	3	4	2	3	2	0	2	0	6	
<b>2.A</b>												A:0
<b>2.B</b>			B1			B1					B1	B:3
<b>2.C</b>	C6		C1	C3	C2	C2	C1		C2		C5	C:22
<b>2.D</b>	D4	D2										D:6
<b>2.E</b>	E2		E1	E1			E1					E:5
<b>D3</b>	0	0	0	2	1	1	0	0	1	0	0	
<b>3.A</b>												A:0
<b>3.B</b>												B:0
<b>3.C</b>					C1	C1			C1			C:3
<b>3.D</b>												D:0
<b>3.E</b>												E:0
<b>3.F</b>				F1								F:1
<b>3.G</b>				G1								G:1
<b>3.H</b>												H:0
<b>3.I</b>												I:0

**Taula 5. Conceptes utilitzats pels professors vinculats a la inclusió de música a la reunió 2 de treball conjunt**

REUNIÓ 2	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
<b>D1</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>1.A</b>												A:0
<b>1.B</b>												B:0
<b>1.C</b>												C:0
<b>D2</b>	9	3	4	3	1	0	7	3	3	1	2	
<b>2.A</b>												A:0
<b>2.B</b>												B:0
<b>2.C</b>	C5	C 2	C2	C1				C3	C1	C1	C2	C:17
<b>2.D</b>	D4		D1	D2	D1		D7		D1			D:16
<b>2.E</b>		E1	E1						E1			E:3
<b>D3</b>	0	4	0	0	0	1	1	1	3	0	1	
<b>3.A</b>												A:0
<b>3.B</b>							B1				B1	B:2
<b>3.C</b>												C:3
<b>3.D</b>						D1		D1	D3			D:5
<b>3.E</b>		E1										E:1
<b>3.F</b>		F1										F:1
<b>3.G</b>		G2										G:2
<b>3.H</b>												H:0
<b>3.I</b>												I:0

**Taula 6. Conceptes utilitzats pels professors vinculats a la inclusió de música a la reunió 3 de treball conjunt**

REUNIÓ 3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
<b>D1</b>	4	4	3	8	4	2	8	5	8	0	2	
<b>1.A</b>												A:0
<b>1.B</b>								B1				B:1
<b>1.C</b>	C 4	C4	C3	C8	C4	C2	C8	C4	C8		C2	C:47
<b>D2</b>	5	9	7	4	4	9	4	7	6	0	9	
<b>2.A</b>												A:0
<b>2.B</b>												B:0
<b>2.C</b>	C5	C9	C7	C4	C4	C9	C4	C7	C5		C9	C:63
<b>2.D</b>												D:0
<b>2.E</b>									E1			E:1
<b>D3</b>	0	1	1	0	0	5	0	1	0	0	7	
<b>3.A</b>												A:0
<b>3.B</b>						B2					B1	B:3
<b>3.C</b>											C1	C:1
<b>3.D</b>											D1	D:1
<b>3.E</b>												E:0
<b>3.F</b>		F1	F1			F1		F1			F1	F:5
<b>3.G</b>											G2	G:2
<b>3.H</b>												H:0
<b>3.I</b>												I:0

### 3.3.1. ANÀLISI DE LA PROPOSTA I EL PLANTEJAMENT DE LES SESSIONS DE TREBALL CONJUNT

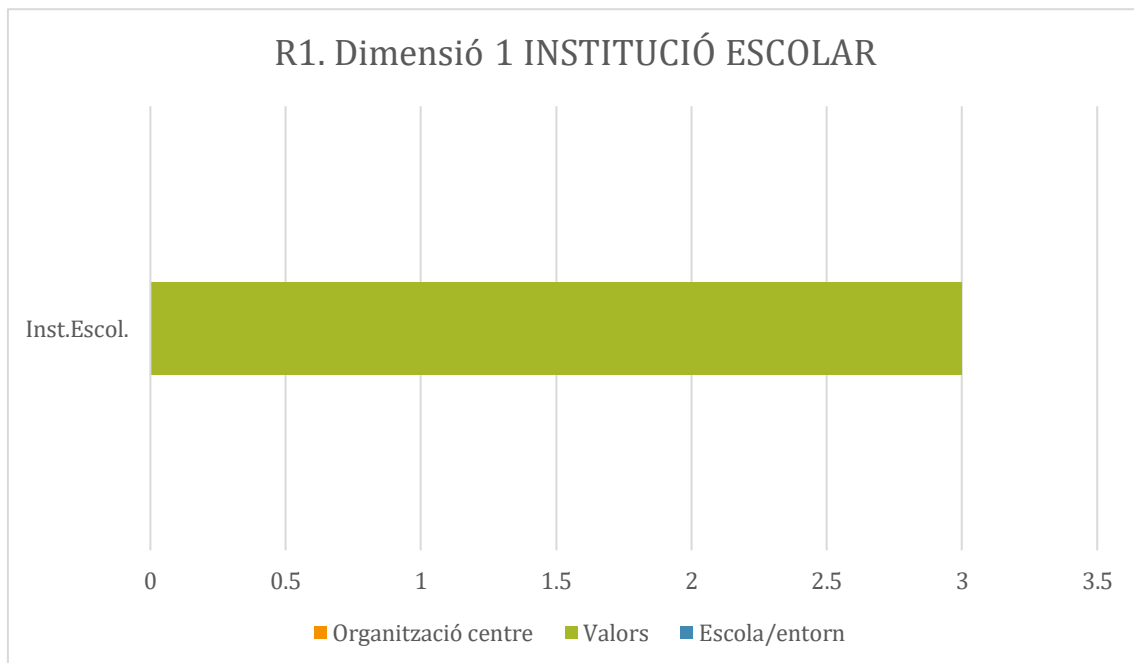
Es procedeix a desenvolupar l'anàlisi de cada reunió pel que fa a la proposta i el seu plantejament. Es concreta un apartat per a cada reunió.

#### 3.3.1.1. ANÀLISI DE LA REUNIÓ 1

Es realitza l'anàlisi partint de les tres dimensions i subdimensions de la pauta d'anàlisi tenint en compte la taula 4.

##### DIMENSIÓ 1 **INSTITUCIÓ ESCOLAR**

D'aquesta dimensió hi ha dues aportacions de dos professors, i totes dues de la subdimensió "valors del centre". Tot i així, són arguments molt vinculats a la finalitat de la recerca, un d'ells és: «És l'escola la que ha de fomentar la cultura. No podem sempre partir del suport de casa perquè els nens i les nenes que no tenen suport de la família queden enrere».

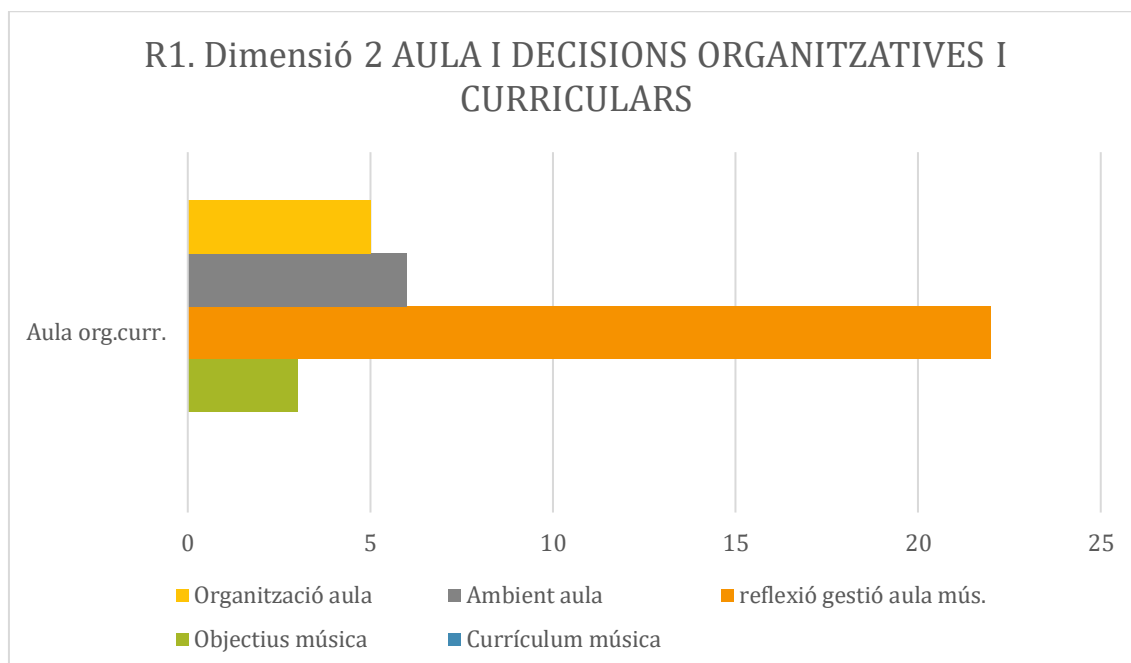


## **DIMENSIÓ 2 AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES**

D'aquesta dimensió hi ha 37 referències a 4 de les 5 subsubdimensions que conté:

- 1.** La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la més anomenada amb 22 valoracions, i estan referenciades 5 subsubdimensions de les 8 que conté:
  - La subsubdimensió "metodologies, estils i models d'aprenentatge" és la més anomenada amb 11 intervencions, a tall d'exemple: «La teoria es pot fer de moltes maneres, no cal fer-ho de manera tradicional, es pot fer jugant».
  - La subsubdimensió "la motivació del docent i de l'estudiant" és la segona més anomenada amb 4 mencions, a tall d'exemple: «Hem de buscar un repertori que els agradi. Per tal de motivar-los va bé que ells mateixos proposin repertori».
  - La segueix la subsubdimensió "confiança", a tall d'exemple: «Intentar que l'alumne tingui èxit».
  - Les subsubdimensions "responsabilitat" i "expectatives" apareixen un cop cada una.
- 2.** La subdimensió "ambient a l'aula" presenta 6 referències:
  - La subsubdimensió "coneixement de l'alumne" és la més anomenada amb 3 referències, a tall d'exemple: «És important conèixer tots els teus alumnes i saber com els pots involucrar en el grup. Buscar la manera que participin i que se sentin del grup».
  - Les subsubdimensions "reconeixement individual de l'alumne", "l'elogi eficaç" i "el respecte" apareixen anomenades una vegada, a tall d'exemple: «No farà fer res a un nen o nena perquè s'estrelli».
- 3.** La subdimensió "organització a l'aula de música" presenta 5 referències:
  - La subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants" en té 4, a tall d'exemple: «A la nostra escola hi ha diagnosticats tres nens autistes i un Asperger i la música és la seva assignatura, la música arriba a ells, hi participen i la viuen. La música ha de ser per a tots els nens».
  - La subsubdimensió "la cohesió del grup classe" presenta l'altre comentari.
- 4.** La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" presenta 3 referències, una de cada una de les següents subsubdimensions: "que l'estudiant sàpiga que

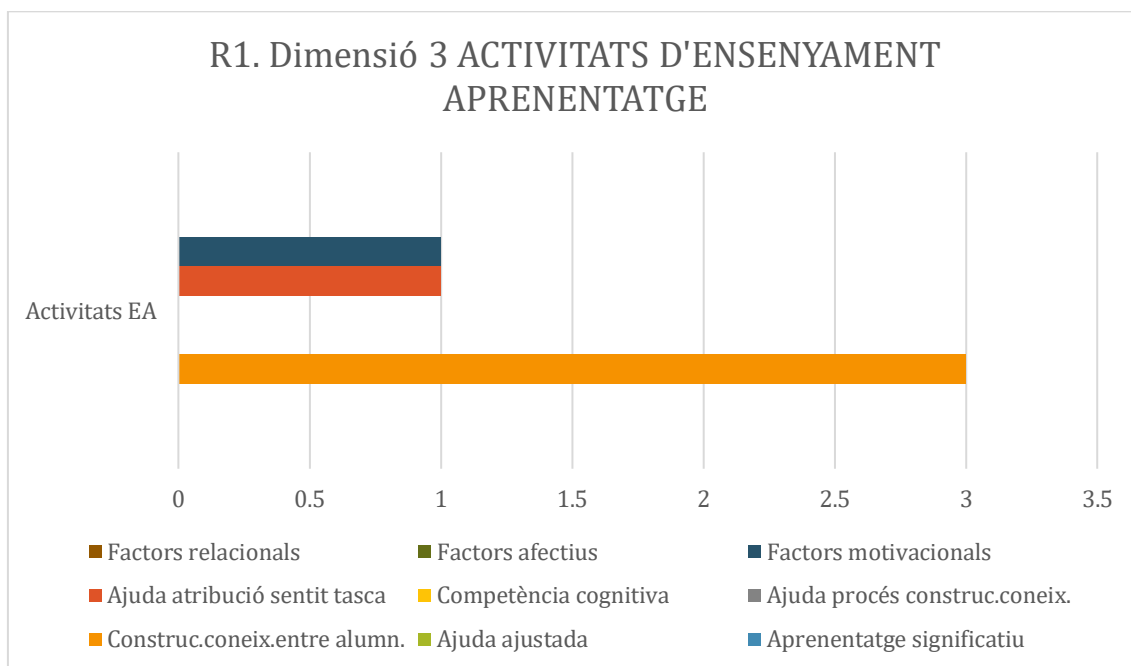
té potencial musical i que s'ho cregui", "disposar d'oportunitats per aprendre i tocar varietat d'instruments" i "gaudir i viure intensament la música".



### DIMENSIÓ 3 **ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

D'aquesta dimensió hi ha 5 referències repartides entre 3 subsubdimensions de les 9 que conté:

1. La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes" en té 3, a tall d'exemple i que pertany a la subsubdimensió "factors motivacionals" és: «Pots fer servir diferents estratègies per motivar, per exemple apuntar a la pissarra la paraula *didgeridoo* per tal de cridar l'atenció o començar a cantar».
2. "Ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "factors motivacionals" en tenen una cada una.

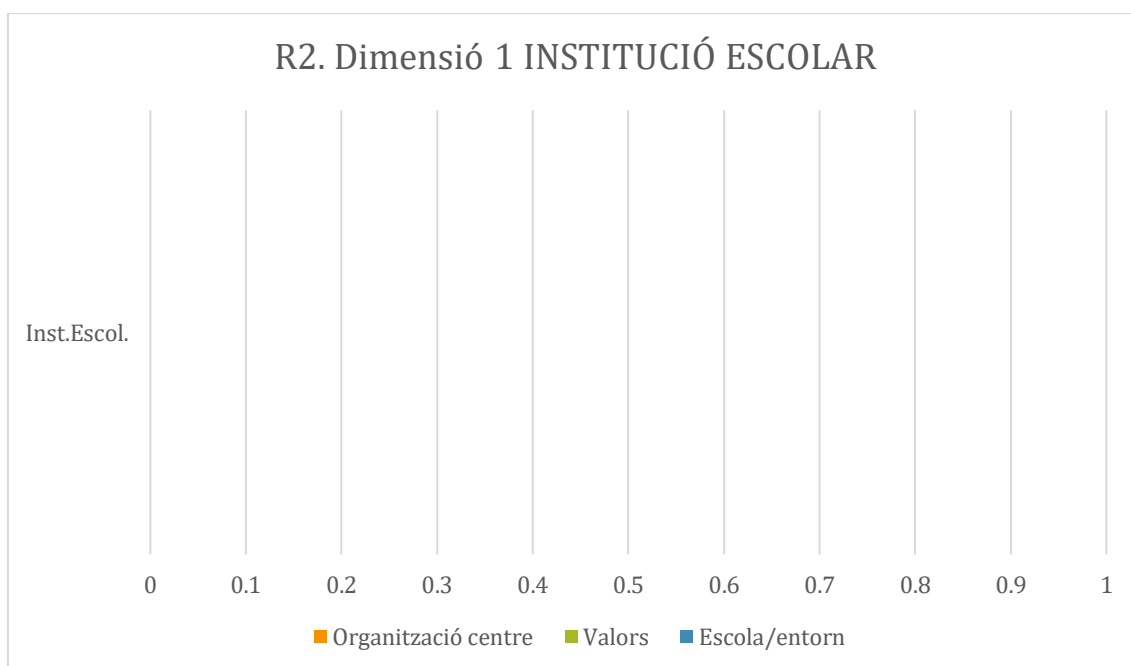


### 3.3.1.2. ANÀLISI DE LA REUNIÓ 2

Recollint totes les intervencions de la taula 5 i fent l'anàlisi seguint la pauta amb les 3 dimensions i subdimensions vinculades, els resultats són els següents:

#### DIMENSIÓ 1 **INSTITUCIÓ ESCOLAR**

Durant aquesta reunió no s'ha esmentat aquesta dimensió.



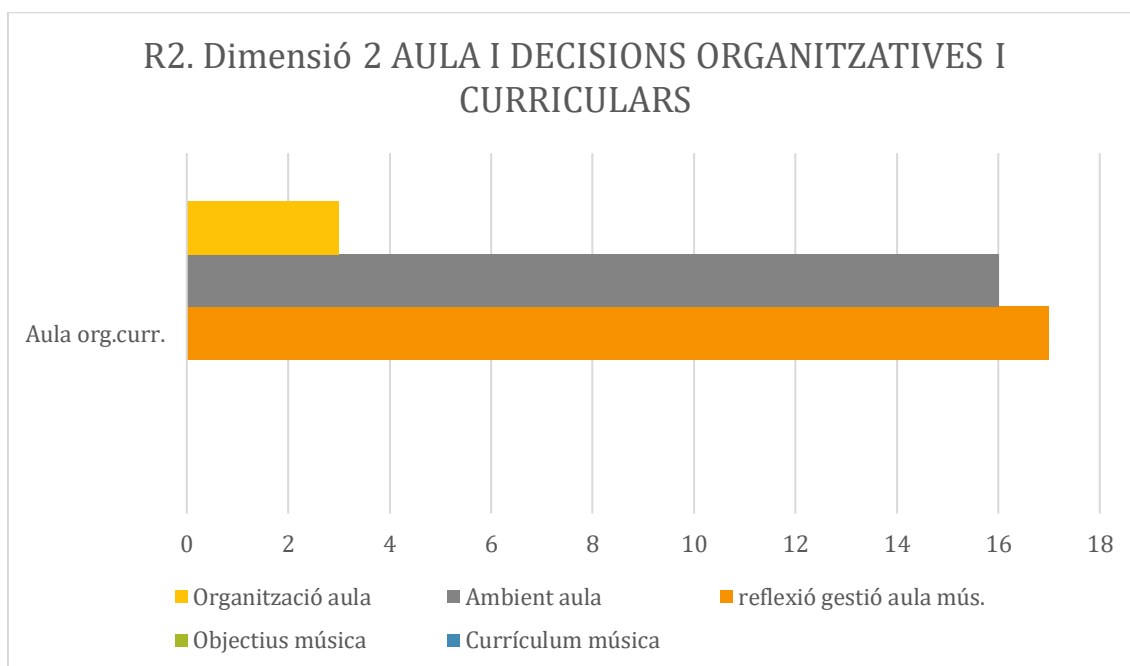


## **DIMENSIÓ 2 AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES**

D'aquesta dimensió hi ha 36 mencions referides a 3 de les 5 subsubdimensions que conté. La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la més anomenada juntament amb "ambient a l'aula".

1. La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" té 17 mencions referides a 4 de les subsubdimensions de les 8 que conté:
  - La subsubdimensió "metodologies, estils i models d'aprenentatge" és la més referenciada, amb 7 intervencions, a tall d'exemple: «I utilitzar diferents recursos per presentar els continguts, tot i això sempre depèn molt dels alumnes que tens».
  - La subsubdimensió "la motivació del docent i de l'estudiant" és la segona més anomenada amb 5 referències, a tall d'exemple: «Buscar el repertori que agradi a la mestra i pensar què pot agradar als alumnes».
  - La subsubdimensió "reflexions i decisions abans i després de la classe" presenta 4 mencions, a tall d'exemple: «Ara mateix veig que hi ha estratègies que les faig servir i no m'adonava que eren importants».
  - La subsubdimensió "confiança" amb 2 mencions, a tall d'exemple: «Sí, tenir una relació de confiança i de coneixença amb els alumnes és el primer que s'ha de buscar».
  
2. La subdimensió "ambient a l'aula" presenta 16 referències:
  - La subsubdimensió "coneixement de l'alumne" és la més anomenada amb 4 referències, a tall d'exemple: «Crec que és molt important conèixer la realitat de cada família per tal d'acostar-te als alumnes».
  - La subsubdimensió "reconeixement individual de l'alumne", en presenta 3, per exemple: «Un dels recursos que funciona més, i crec molt en ell, és que el mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses».
  - La subsubdimensió "crear i mantenir un ambient adequat" també en presenta 3, per exemple: «I intentar mostrar sempre alegria».
  - La subsubdimensió "ambient de treball" també en presenta 3, per exemple: «He quedat parada que P2 a secundària no hagi d'aixecar mai la veu».

- La subsubdimensió "el respecte" amb dues mencions, a tall d'exemple: «El respecte és un dels eixos més importants, si tractes amb amabilitat i respecte als alumnes ells també ho utilitzaran».
  - "L'elogi eficaç" i "límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació" en presenten una cada una.
- 3.** La subdimensió "organització a l'aula de música" presenta 3 referències:
- La subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants" en té 2, a tall d'exemple: «Pensar amb el que necessita cada nen és imprescindible per tal que puguin participar-hi tots».
  - La subsubdimensió "pensament crític i respecte i valoració pels diversos punts de vista" presenta l'altra menció: «Primerament cal que pensis perquè ho ha fet malament, potser és que no ha entès res del que s'havia de fer i cal que li expliquis d'una altra manera».

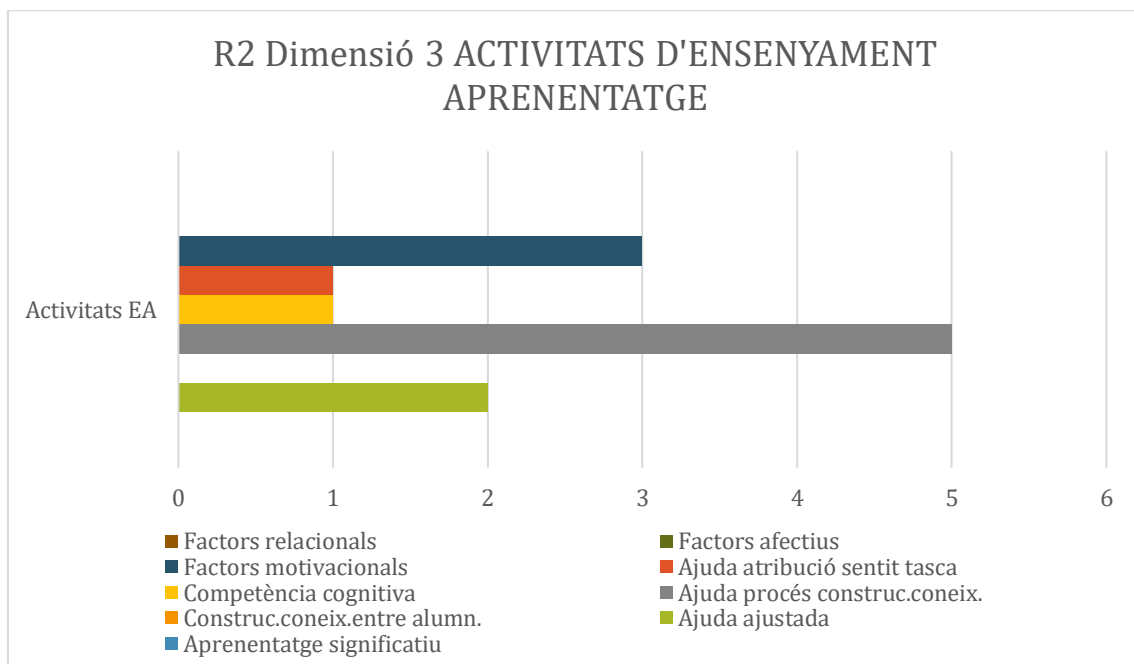


### DIMENSIÓ 3 **ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

D'aquesta dimensió hi ha 12 referències repartides entre 5 subsubdimensions de les 9 que conté:

1. La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" en té 5:
  - La subsubdimensió "presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials" amb 3 mencions, amb l'exemple: «Que un mateix contingut s'expliqui de diferents maneres».

- La subsubdimensió "traspàs progressiu del control i responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes" amb 2 mencions, a tall d'exemple: «Un dels recursos que funciona més, i crec molt en ell, és que el mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses».
2. La subdimensió "factors motivacionals" en té 2 vinculades a la subsubdimensió "avaluació", a tall d'exemple: «Primerament cal que pensis perquè ho ha fet malament, potser és que no ha entès res del que s'havia de fer i cal que li expliquis d'una altra manera».
  3. La subdimensió "ajuda ajustada" en té 2 que pertanyen a les subsubdimensions "contextualització de les activitats" i "planificació de les activitats per tal d'adaptar-les a les necessitats dels alumnes", a tall d'exemple: «Trobo important rebre el *feedback* dels alumnes, per així anar ajustant el que fa falta».
  4. Les subdimensions "competència cognitiva" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" en tenen una cada una.

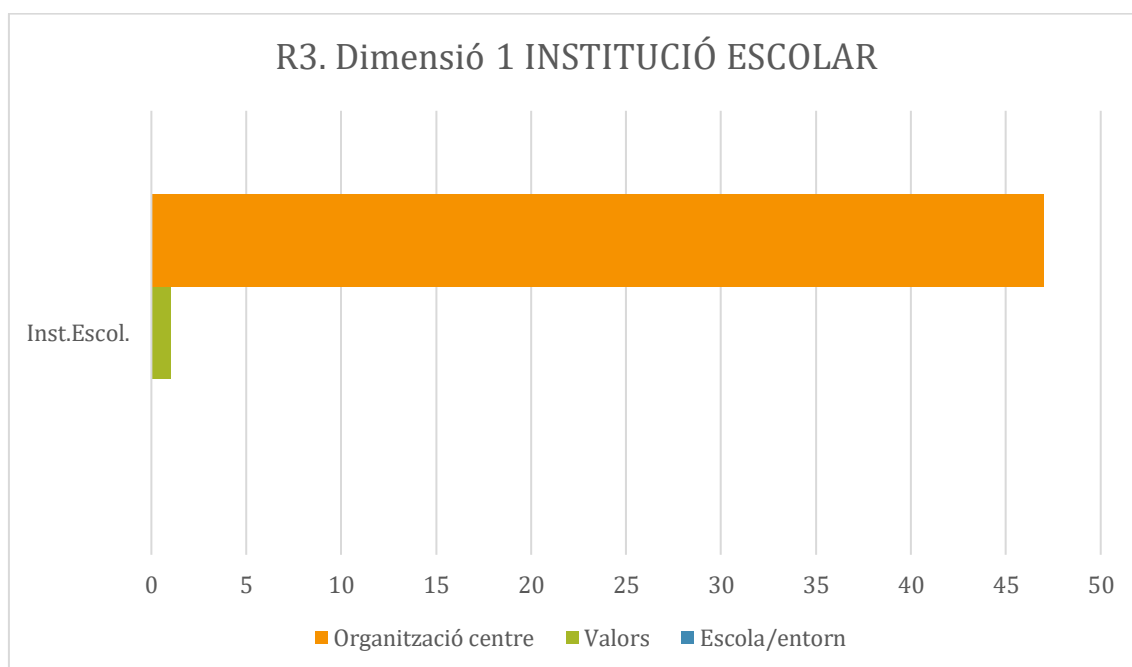


### 3.3.1.3. ANÀLISI DE LA REUNIÓ 3

A partir de les dades de la taula 6 realitzem l'anàlisi de la reunió 3, tenint en compte les dimensions i les subdimensions.

#### DIMENSIÓ 1 **INSTITUCIÓ ESCOLAR**

Durant aquesta reunió aquesta dimensió ha estat molt esmentada en referència a la subdimensió "organització del centre", amb 47 mencions que fan referència a les subsubdimensions "l'equip educatiu treballa cooperativament" i "revisions i reflexions periòdiques sobre el pla", a tall d'exemple: «Seria bo utilitzar aquesta manera de treballar, de reflexionar i les estratègies en totes les altres assignatures, segur que milloraria l'ensenyament».

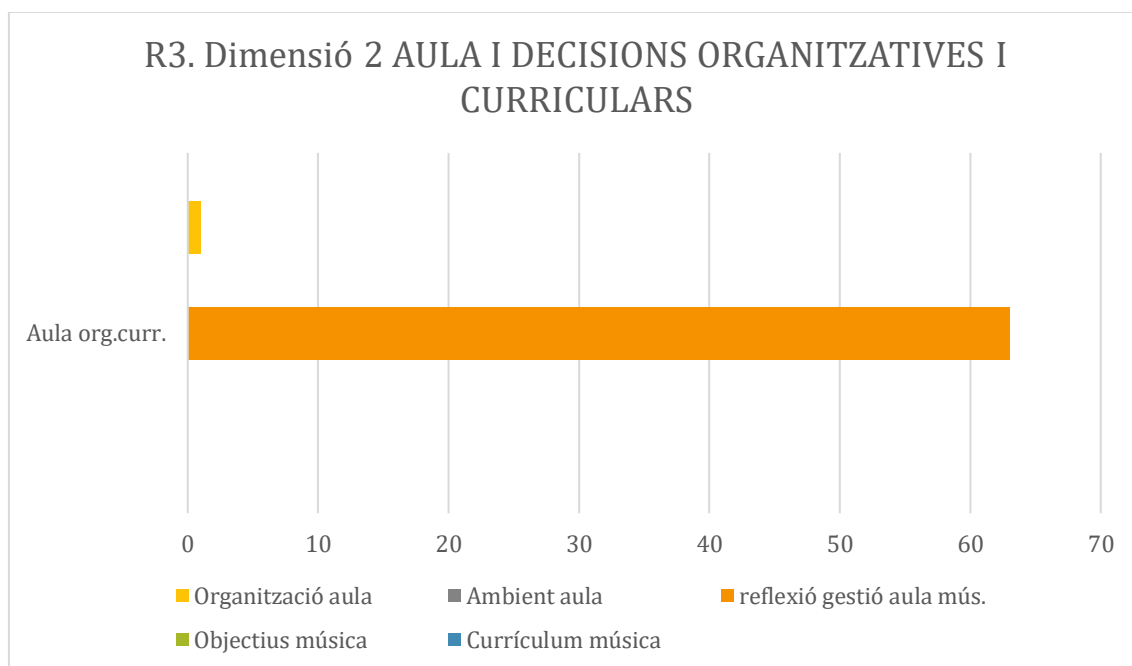


#### DIMENSIÓ 2 **AULA I DECISIONS CURRICULARS ORGANITZATIVES**

Durant aquesta reunió la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la que ha rebut totes les mencions (menys una), 63:

- La subsubdimensió "reflexions i decisions abans i després de la classe" és la més anomenada amb molta diferència, a tall d'exemple: «La pràctica diària fa que integris una metodologia i la utilitzis per inèrcia, i tot aquest treball ha anat bé per revisar-ho».

- La subsubdimensió "metodologies, estils i models d'aprenentatge" presenta referències, com per exemple: «Veiem que el més important de tot és la gestió de l'aula».
- La subsubdimensió "la motivació del docent i dels estudiants" també s'esmenta, i a tall d'exemple: «Creiem que és molt important canviar les estratègies per anar-te motivant un mateix».
- La subsubdimensió "confiança" també apareix.

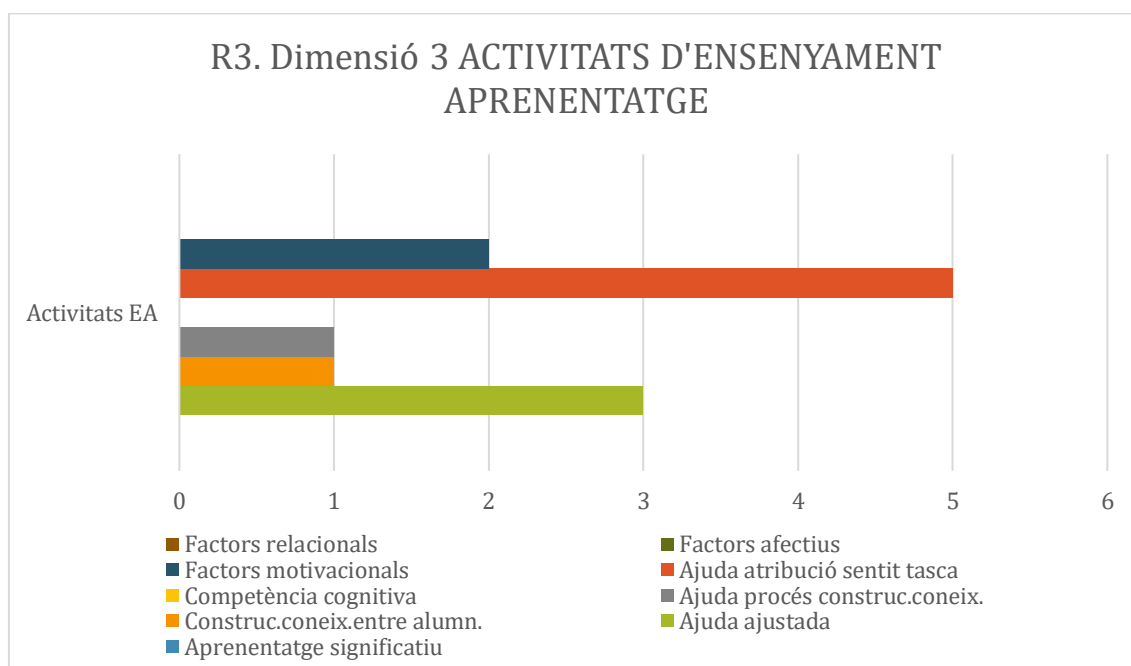


### DIMENSIÓ 3 **ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

D'aquesta dimensió hi ha 12 referències repartides entre 5 subsubdimensions de les 9 que conté:

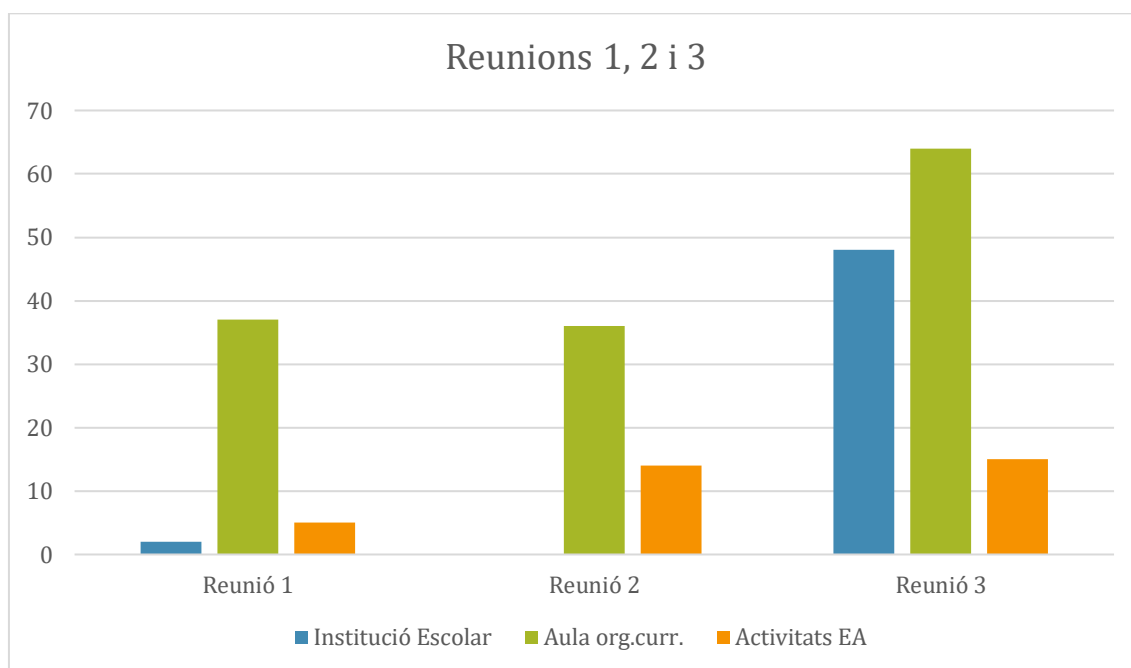
1. La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" en té 5 i totes referides a la subsubdimensió "interès per la tasca", a tall d'exemple: «És bo anar canviant d'estratègies, no repetir sempre les mateixes».
2. La subdimensió "ajuda ajustada" presenta 3 mencions de les subsubdimensions "clima emocional favorable" i "planificació de les activitats per tal d'adaptar-les a les necessitats dels alumnes", a tall d'exemple: «Hem d'intentar ser flexibles i autocrítics en la pràctica diària».
3. La subdimensió "factors motivacionals" té 2 mencions que fan referència a les subsubdimensions "motivació intrínseca" i "aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein)", per exemple: «Sentir que allò que fan és útil».

4. Les subdimensions "la construcció del coneixement entre alumnes" i "ajuda en el procés de construcció del coneixement" presenten una menció cada una.



### 3.3.2. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES REUNIONS 1, 2 I 3

De manera global presentem el següent gràfic on es pot observar que la subdimensió 2 "aula i decisions organitzatives i curriculars" està present amb molta importància des de la primera reunió. A la tercera reunió, augmenten molt les mencions. La dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" presenta una evolució de la primera a la segona reunió mantenint-se a la tercera. I la dimensió 1 "institució escolar" passa d'estar molt poc referenciada a la primera reunió, i de desaparèixer a la segona a augmentar exponencialment a la tercera reunió.



Pel que fa a la dimensió 1 "institució escolar", a banda de tenir una evolució poc lineal, les aportacions durant la primera reunió només són de dos professors i fan referència als "valors del centre", mentre que a la tercera reunió tots els professors la mencionen i concretament referencien la subdimensió "organització del centre". Cal recordar que durant la tercera reunió el treball conjunt del professorat consistia, després del treball cooperatiu, a consensuar les intervencions i afirmacions. És rellevant que, al final del treball conjunt, es vegi com a molt necessària aquesta dimensió i la seva organització per a la inclusió dels alumnes a l'aula. A tall d'exemple mostrem aquestes aportacions: «Seria bo utilitzar aquesta manera de treballar, de reflexionar i les estratègies en totes les altres assignatures, segur que milloraria l'ensenyament» i «a banda de replantejar-me creences i posicionaments metodològics, m'ha agradat poder escoltar altres professors, poder reflexionar sobre com atenem la diversitat».

La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" des de la primera reunió destaca com a essencial per a la inclusió, i destaca les subdimensions "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música" i "ambient a l'aula", a tall d'exemple: «El respecte és un dels eixos més importants. Si tractes amb amabilitat i respecte els alumnes, ells també ho utilitzaran».

Val la pena subratllar intervencions referides a "organització a l'aula de música" com: «Pensar en el que necessita cada nen és imprescindible per tal que puguin participar-hi tots». A la tercera reunió, moment per consensuar els arguments, els docents escullen

la subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música" com a més important per a la inclusió dels alumnes a l'aula de música, fent referència a les subsubdimensions: "reflexions i decisions abans i després de la classe", "metodologies, estils i models d'aprenentatge" i "la motivació del docent i dels estudiants", a tall d'exemple: «Amb els nens petits és molt important explicar les coses dramatitzant-les i com si fossin un conte», «creiem que és molt important canviar les estratègies per anar-te motivant un mateix».

La dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" presenta un comportament que també difereix de les altres dues. Tot i està representada a cada reunió, i fent un salt quantitatiu quant a intervencions, de la primera a la segona reunió, no hi ha un consens per part de tot el professorat, com passa a les altres dues dimensions, per determinar-la com a imprescindible per a la inclusió a l'aula. Durant les tres reunions s'esmenten 6 de les 9 subsubdimensions amb aportacions importants, per exemple: «Primerament cal que pensis perquè aquell alumne ho ha fet malament, potser és que no ha entès res del que s'havia de fer i cal que li expliquis d'una altra manera», «sentir que allò que fan és útil», i «un dels recursos que funciona més i crec molt en ell és el que el mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses».



### **3.4. OBJECTIU 4: TRANSFERÈNCIA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES ENTRE AULES D'EDUCACIÓ MUSICAL**

Per tal de presentar els resultats corresponents a l'objectiu 4 de la recerca, se seguirà l'estructura següent:

- En primer lloc, s'exposa l'objectiu 4 i els seus objectius específics.
- Seguidament, es precisen 9 apartats, un per a cada professor; excepte P1 i P2, ja que ja s'ha realitzat una anàlisi extensa de les seves pràctiques educatives musicals en l'objectiu 2, perquè són les dues docents que prèviament havien participat en un estudi previ a aquesta recerca amb aportacions de bones pràctiques contrastades. En l'apartat referent a cada docent es procedeix a l'anàlisi de:
  - o la utilització de les estratègies que cadascun dels docents desenvolupa a la seva aula (pactades en les reunions conjuntes dels docents)
  - o les observacions a l'aula
  - o l'entrevista final
  - o síntesi de tota l'anàlisi
- Es finalitza amb un desè apartat on es realitza una síntesi dels resultats obtinguts.

**Obj. 4: Identificar i analitzar la incorporació de pràctiques inclusives a partir de la reflexió conjunta sobre ensenyament-aprenentatge a les aules de música.**

**Obj. 4.1:** Comprovar si els docents han desenvolupat diferents estratègies a partir de la reflexió conjunta dins les aules.

**Obj. 4.2:** Analitzar les pràctiques educatives musicals dels professors de música i la seva concepció sobre la inclusió al final del procés de treball conjunt.

**Obj. 4.3:** Identificar les condicions i els elements que possibiliten la inclusió a l'aula de música.

Per poder procedir a contestar aquest objectiu s'utilitzaran les dades de les observacions en directe a l'aula i l'entrevista final de cada docent.

Cal fer esment que durant la tercera reunió i després del treball conjunt dels professors i professores, es van comprometre a utilitzar tres estratègies, decidides i pactades al final de la trobada, en la seva pràctica educativa a l'aula. Exposem a continuació quines són i a qui pertanyen:

Professors: P2, P3, P4, P5, P10 i P11, que configuraven un grup van acordar les següents estratègies:

1. La mestra crea expectació per explicar les activitats, els nous continguts o les novetats.
2. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
3. Buscar el retorn entre l'alumne i el mestre per fer la reflexió sobre les activitats.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió G "factors motivacionals".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

Per altra banda, el grup format pels professors P1, P6, P7, P8 i P9, van pactar les estratègies següents:

1. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
2. Quan un alumne manifesta que no sap fer una cosa se l'anima a fer-ho i a dir-li que és capaç de fer-ho.
3. A cada classe s'explica què es treballarà en aquella sessió.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió H "factors afectius".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

Aquesta informació apareixerà a cada un dels apartats corresponents a cada docent, juntament amb una taula que està configurada de la següent manera:

- A la primera filera es mostra la freqüència d'aparició de cada una de les estratègies, pactades amb el grup de docents, durant l'observació directa a l'aula.
- A la segona filera es mostra el grau de presència de les subdimensions vinculades a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" durant l'observació a l'aula i durant l'entrevista.
- A la tercera filera es mostra el grau de presència de les subdimensions vinculades a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" durant l'observació a l'aula i l'entrevista.

Exemple de la taula que correspon a P3 (vegeu taula 7, p. 292).

<b>P3</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(6) 2(3) 3(2)	
<b>D2</b>	B4 C10 D27 E1 (42)	B2 C14 D4 E9 (30)
<b>D3</b>	A4 B7 C24 D13 E2 F7 G20 (77)	B9 C3 F1 G12 H1 (26)

Per tal de facilitar la lectura de cada apartat, expliquem el recorregut que se segueix per mostrar els resultats referents a l'objectiu 4 en cada un dels apartats corresponents a cada docent:

1. A l'**anàlisi de la utilització de les tres estratègies** del professor es comprova, a partir de la taula, si el docent ha desenvolupat les estratègies pactades durant l'observació, ja que en mostra la freqüència a l'aula, i es donen exemples per a cadascuna de l'observació directa a l'aula de les aportacions més rellevants. Aquestes estratègies estan vinculades als indicadors de la pauta d'anàlisi, que són els que defineixen els criteris.
2. A l'**anàlisi de l'observació a l'aula**, partint de la pauta d'anàlisi, s'analitzen les dimensions 2 i 3 i cada una de les subdimensions que apareixen i en quina freqüència. Es presenten exemples significatius de cadascuna vinculats als indicadors de la pauta d'anàlisi.
3. A l'**anàlisi de l'entrevista final**, de la mateixa manera com s'ha seguit durant tot el treball, partint de la pauta d'anàlisi, analitzem les dimensions 2 i 3 i totes les seves subdimensions per veure com hi han estat presents i oferint exemples importants vinculats als indicadors de la pauta d'anàlisi.
4. A l'últim apartat, **síntesi de l'anàlisi de les pràctiques musicals i les percepcions sobre les estratègies inclusives a l'aula de música**, es contrasten les diferents anàlisis realitzades a l'observació a classe i l'entrevista final per relacionar les accions directes del docent amb la seva percepció sobre la pràctica inclusiva. S'exposa també una gràfica per visualitzar-ho globalment i se'n fa un comentari.

#### **3.4.1. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I L'ENTREVISTA DE P3**

D'entrada, s'especifiquen les estratègies escollides per P3, després es mostra la taula 7 referent a P3.

1. La mestra crea expectació per explicar les activitats, els nous continguts o les novetats.

Vinculada a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música".

I a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", subdimensió G "factors motivacionals".

2. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.

Vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

3. Buscar el retorn entre l'alumne i el mestre per fer la reflexió sobre les activitats.

Vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", subdimensió B "ajuda ajustada".

## **Taula 7**

<b>P3</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(6) 2(3) 3(2)	
<b>D2</b>	B4 C10 D27 E1 (42)	B2 C14 D4 E9 (30)
<b>D3</b>	A4 B7 C24 D13 E2 F7 G20 (77)	B9 C3 F1 G12 H1 (26)

### **3.4.1.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P3**

Durant l'observació a l'aula, P3 ha utilitzat diverses vegades les estratègies pactades durant el procés de treball conjunt amb els altres professors.

Pel que fa a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 6 vegades.

Pel que fa a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", la subdimensió G "factors motivacionals" és la que apareix amb més freqüència, seguida de la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement", i la subdimensió B "ajuda ajustada", amb menys referències.

A tall d'exemple, mostrem algunes de les aportacions del docent P3 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «Mentre van entrant, es van sorprendent dels nous materials que hi ha i van fent preguntes a la mestra: "Oh!, què és això?, que xulo!, ballarem?"».
- Estratègia 2: «Tots junts canten la cançó, mentre fan la percussió corporal i el ball. Ho repeteixen fent cànon per grups».

- Estratègia 3: «"Molt bé!! Preciós! Totes les composicions ben diferents, però molt bones!!! Us ha agradat?" Els nens i nenes molt contents contesten que sí».

### **3.4.1.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P3**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

DIMENSIÓ 2 **aula i decisions curriculars organitzatives** consta de 5 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 42, repartides entre 4 subdimensions.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la que apareix més, compta amb 27 referències. La segueix la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 10, i la subdimensió "objectius de l'assignatura de música" amb 4 mencions.

- **La subdimensió "ambient a l'aula"** compta amb 10 subsubdimensions.
  - La subsubdimensió "ambient de treball" és la més anomenada, 9 vegades, com per exemple: «Els nens i nenes es van emocionant mentre van parlant, i la mestra va demanant silenci de tant en tant molt fluixet»; «els nens i nenes molt contents van sortint de la classe, mentre la mestra els va recordant molt amablement que han de deixar la classe ordenada».
  - La subsubdimensió "crear i mantenir un ambient adequat", "reconeixement individual de l'alumne" i "l'elogi eficaç" tenen al voltant de 5 referències, per exemple: «P3 els espera a l'aula i els va saludant mentre van entrant» , «la mestra els dona tota la confiança i autonomia en aquesta activitat. Els recorda que tenen deu minuts per realitzar la composició, "molt bé!! Preciós! Totes les composicions ben diferents però molt bones!!! Us ha agradat?" Els nens i nenes molt contents contesten que sí».
  - Les subsubdimensions "el respecte" i "vincl professor alumne" també estan esmentades amb els següents exemples: «Cau una baqueta a terra que fa molt soroll i el nen es mostra espantat. P3 els diu: "No passa res, M! Vinga, ja podeu tocar" i d'una manera molt afectuosa li diu: "Molt bé, rei!"».

- **La subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música"** compta amb 8 subsubdimensions.
  - "La motivació del docent i de l'estudiant" és la que presenta més referències, com per exemple: «Ho explica modulant la veu en funció de la seva explicació, cada cop més fluïdet i va creant expectació».
  - Les subsubdimensions: "confiança", "responsabilitat", "expectatives" i l'error com a procés de construcció del coneixement" presenten menys referències, com per exemple: «La mestra els dóna tota la confiança i autonomia en aquesta activitat. Els recorda que tenen deu minuts per realitzar la composició», i «el primer grup interpreta la seva composició i la resta els escolta amb molta atenció. Quan acaben tothom aplaudeix. Els diu molt contenta i entusiasmada: "Fantàstic"».
- **La subdimensió "objectius de l'assignatura de música"** compta amb 9 subsubdimensions.
  - Les subsubdimensions sobre que l'estudiant sàpiga que té potencial de música i s'ho cregui, aprendre composició musical i la manera de transmetre els sentiments i gaudir i viure intensament la música són les que estan esmentades amb les aportacions següents: «El primer grup interpreta la seva composició i la resta els escolta amb molta atenció. Quan acaben, tothom aplaudeix», i «P3 els diu que molt bé i que ara els acompanyarà amb el metal·lòfon. Els dona l'entrada amb alegria i entusiasme. Els estudiants realitzen l'activitat i estan molt atents a totes les indicacions de la mestra i ho fan amb molt interès».
- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** està mencionada fent referència a la subsubdimensió referent al fet que es fomenta la participació de tots els estudiants, amb l'exemple: «P3 comença a dirigir uns exercicis per despertar el cos i van fent exercicis de preparació amb el cos, la boca, el cap, les extremitats, etc. Tots els nens i nenes ho van realitzant amb màxima atenció i mirant la mestra».

**DIMENSIÓ 3 activitats d'ensenyament-aprenentatge** consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 77, repartides entre 7 subdimensions, totes menys dues.

La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes" és la que consta més anomenada, amb 24 referències. La segueix la subdimensió "factors motivacionals", amb 20. La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" té 13 mencions. Les subdimensions "ajuda ajustada" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" estan esmentades 7 vegades cada una; "aprenentatge significatiu", 4, i "competència cognitiva", 2.

- **La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes"** compta amb 7 subsubdimensions.
  - Les subsubdimensions que més apareixen són: regulació mútua a través del llenguatge, suport a l'atribució de sentit i aprenentatge, conflicte entre punts de vista moderadament divergents i característiques de la tasca i el contingut, amb els següents exemples: «P3 els diu que entre tots els membres del grup hauran de decidir amb quins instruments representaran cada partitura gràfica de la seva targeta combinant totes les del seu grup», «se'ls veu molt tranquils i molt entrenats a fer activitats amb moviment», «els nens i nenes van realitzant l'activitat amb molt concentració i se'ls veu molt motivats sense cap mena de conflicte. Seguint les indicacions de P3 es van organitzant en grups sense fer xivarri. P3 s'adona que ha quedat un grup molt nombrós, i amb molta amabilitat li demana a un dels nens anar a un grup que són menys nens. El nen, ben tranquil i content, es canvia de grup», i «el grup 1 s'ha quedat a l'aula de música i van provant diferents opcions mentre van tocant els seus instruments i ho van comentant entre ells. Alumne 1: "Podem fer això?". Alumne 2: "Sí, comencem tu i jo". Alumne 3: "No, primer en M i jo, i vosaltres continueu". Alumne 4: "Ei! Què us sembla si toco així?" L'alumne 3 apunta a la pissarra el musicograma que van decidint».
  - L'actuació del professor i les característiques dels grups i els seus participants també hi apareixen, però amb menys freqüència, per exemple: "El grup 1 ara ja va provant com sona la seva composició. P3 els escolta atentament i els hi dóna un parell d'indicacions: «"Ei!, no tan llarg", cal que se senti bé la nota do, s'ha de sentir que descansa», «Els nens i nenes van realitzant l'activitat amb molt concentració i se'ls veu molt motivats sense cap mena de conflicte».
- **La subdimensió "factors motivacionals"** compta amb 9 subsubdimensions.
  - "Motivació intrínseca" apareix com la més comentada, amb exemples com: «Sembla que l'activitat els agrada i tenen ganes de fer-ho bé».



- “Aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein)” és la que segueix quant a nombre de mencions, amb exemples com: «Els explica que resulta que són uns investigadors que han de descobrir un planeta nou».
- Les subsubdimensions “ajuda ajustada”, “ajuda en l’atribució de sentit a la tasca” i “factors relacionals” presenten menys mencions, per exemple: «Quan acaben, P3 els diu amb molta alegria: “Molt bé! Us felicito!! Súper bé!!”. P3 els diu amb molt entusiasme: “Va, doncs, ara nosaltres! Anem a la plaça Ronclets, agafem les lupes de disseny!” i P3 demana si hi ha algun dubte més i els anima a començar-ho a fer ells».
- **La subdimensió “ajuda en el procés de construcció del coneixement”** compta amb 9 subdimensions, i en aquest cas n’apareixen 7 d’esmentades aproximadament un parell de cops cada una:
  - Construcció progressiva entre el professor i l’alumne, amb l’exemple: «S’inicia un diàleg entre els estudiants i la mestra de com ho poden fer».
  - Traspàs progressiu del control i responsabilitats en l’aprenentatge del professor als alumnes, amb l’exemple: «El primer cop ho cantem tots junts i el segon cop hi afegim el moviment. Els alumnes van demanant dubtes i la mestra va responent».
  - Ús de fórmules per destacar la rellevància d’aspectes, amb l’exemple: «P3 els va explicant els detalls de l’activitat, i va posant exemples i a vegades donant indicacions molt concretes: “Només us demano que al final de la composició s’acabi amb la nota do. Per què?” I els estudiants contesten a l’uníson: “Perquè estem a l’escala de do!”. P3 els recorda que si acaben en do, la peça descansa».
  - Recapitulacions reconstructives, amb l’exemple: «El primer cop ho cantem tots junts, i el segon cop hi afegim el moviment. Els alumnes van demanant dubtes i la mestra va responent».
  - Recurs d’experiència escolar o extraescolar com a suport pels coneixements i recurs d’elements en el context immediat, amb l’exemple: «Els ensenya les composicions de la classe de 5è, que van fer l’altre dia. Els nens i nenes es miren la gravació i ho van comentant entre ells».
  - Presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials, amb l’exemple: «La mestra, quan preveu que s’acabarà la música, els va indicant: “Atenció s’està acabant, estigueu al cas, que heu de quedar davant una de les targetes».

- **La subdimensió "ajuda ajustada"** compta amb 7 subsubdimensions, les que apareixen són:
  - Contextualització de les activitats, amb l'exemple: «Els estudiants molt interessats intervenen i es torna a iniciar un diàleg de com ha d'anar tot plegat».
  - La participació de tots els alumnes, amb l'exemple: «La mestra els orienta una mica en la tria de l'instrument».
  - Clima emocional favorable, amb l'exemple: «Se'ls veu molt tranquils i molt entrenats a fer activitats amb moviment».
- **La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"** presenta 3 subsubdimensions:
  - Representació de la tasca, amb l'exemple: «Mentre van entrant, es van sorprendent dels nous materials que hi ha i van fent preguntes a la mestra: "Oh!, què és això?, que xulo!, ballarem"».
  - Interès per la tasca, amb l'exemple: «P3 posa l'àudio de "The Pink Panther" de Henry Mancini mentre els diu que agafen la nau espacial».
  - Sentiment de competència, amb l'exemple: «Tots junts canten la cançó, mentre fan la percussió corporal i el ball. Ho repeteixen fent cànon per grups».
- **La subdimensió "aprenentatge significatiu"** té dues subsubdimensions:
  - El contingut es presenta de manera estructurada, lògica i coherent, amb l'exemple: «Els nens i nenes s'asseuen i després els explica tot el que faran durant la sessió d'avui: "Sabeu què havia pensat fer avui?, doncs, mireu quantes coses: primerament 'Noia si et vols divertir', el cànon, després una activitat xulíssima, molt creativa, on tots tindreu un instrument, i per acabar ballarem el 'Saxo' perquè va triomfar molt!. Ja veureu que és molt divertit"».
  - Adaptacions dels coneixements previs als nous, amb l'exemple: «Continua explicant que quan comenci la música es passejaran per la classe observant amb la lupa les targetes que estan escampades pel terra. Mentre ho va explicant va exagerant els moviments. "Quan la música s'acabi, hem d'agafar la targeta d'on hauran anat a parar." Acaba d'explicar què hauran de fer després, que és posar-se fent un tren i marcar la partitura gràfica de la targeta que els ha tocat a l'esquena del de davant. Les targetes presenten diferents símbols: ones que representen sirenes per cantar aguts i greus, escales que pugen i baixen, símbols de fort i fluix... són targetes amb simbologia musical».

- **La subdimensió "competència cognitiva"** es presenta en dues ocasions amb pertinença a la mateixa subsubdimensió:
  - Coneixements previs, amb l'exemple: «El primer cop ho cantem tots junts, i el segon cop hi afegim el moviment. Els alumnes van demanant dubtes i la mestra va responent».

### **3.4.1.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P3**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

DIMENSIÓ 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió, que apareixen a l'entrevista final és de 30, repartides entre les 5 subdimensions.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la que està més anomenada, compta amb 14 referències. La segueix la subdimensió "organització a l'aula de música", amb 9, i la subdimensió "ambient a l'aula" amb 4, i "objectius de l'assignatura de música", amb 2.

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** té 8 subsubdimensions i n'apareixen 6:
  - "Metodologies, estils i models d'aprenentatge" és la més anomenada amb exemples com: «Les activitats amb instruments de placa, com que a ells els costa, llegir una partitura, no en fem gaires, els costa; sí que a vegades fem coses a dues veus i ells toquen dues notes, tònica i dominant, i se senten que formen part de l'orquestra».
  - "Confiança i responsabilitat", amb l'exemple: «En Ton és fantàstic, avui li he picat la pulsació a l'esquena i ha estat molt tranquil, i quan hem acabat els altres nens han començat a felicitar-lo i a aplaudir-lo!, estava tan content!».
  - "Expectatives", amb l'exemple: «Perquè si a ells els fas sentir importants, tot creix. I això sí que ho he portat a terme a la classe amb grups que, segons els altres mestres que havien tingut, no funcionaven, i quan he tingut aquests grups

he vist que no ho feien pas malament, és només que tu t'ho creguis i ells s'ho creguin».

- "Reflexions i decisions abans i després de la classe", amb l'exemple: «No sé si ho faig bé, però em sembla que així ell pot estar integrat a la classe».
- "La motivació del docent i dels estudiants", amb l'exemple: «I la motivació del mestre, perquè ja podem tenir altes expectatives, els alumnes motivats i tot, però si el mestre no ho està».
- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** compta amb 5 subsubdimensions i n'apareixen 2:
  - "Es fomenta la participació de tots els estudiants", amb l'exemple: «Aquí a l'aula, què faig perquè l'aula sigui inclusiva? Doncs, activitats a diferents nivells. Respectant el ritme individual de cadascú. Per exemple, quan fem dansa, doncs, el que vull és que facin la dansa així, però hi ha des del que només porta la pulsació fins al que a l'estrofa fa un moviment determinat».
  - "La cohesió del grup classe", amb l'exemple: «I també activitats cooperatives. Per exemple, fem el rondó, doncs, uns tenen els mocadors, uns altres les pilotes, etc... Cada tema cadascú l'expressa diferent. Per veure un exemple, A, B, C... doncs, aquests nens amb més dificultats tenen el tema principal, que és el que es va repetint, l'A i els altres temes secundaris el fan els altres nens. I sempre tenen al costat un nen que afina molt o que va molt segur a banda i banda, així tenen el model de referència i poden estar més segurs. I en determinats moments els ajuda».
- **La subdimensió "ambient a l'aula"** amb 10 subsubdimensions, apareix 3 vegades:
  - "Crear i mantenir un ambient adequat", amb l'exemple: «Deixar fer i expressar-se, perquè jo retenia molt per un clima de silenci, no reprimir. En Ton a vegades necessita tirar-se a terra, doncs no passa res! Això passa també a la seva classe i tots ho respecten».
  - "L'elogi eficaç", amb l'exemple: «En Ton és fantàstic, avui li he picat la pulsació a l'esquena, i ha estat molt tranquil, i quan hem acabat els altres nens han començat a felicitar-lo i a aplaudir-lo!, estava tan content!»
  - "Coneixement de l'alumne", amb l'exemple: «El coneixement dels alumnes és important».
- **La subdimensió "objectius de l'assignatura de música"** està esmentada amb la subsubdimensió "que l'estudiant sàpiga que té potencial i que s'ho cregui",

amb l'exemple: «Aquí, a l'aula, què faig perquè l'aula sigui inclusiva? Doncs, activitats a diferents nivells, respectant el ritme individual de cadascú. Per exemple, quan fem dansa, doncs, el que vull és que facin la dansa així, però hi ha des de qui només porta la pulsació fins qui a l'estrofa fa un moviment determinat».

La DIMENSIÓ 3 ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències d'aquesta dimensió és de 26, repartides entre 5 subdimensions. La subdimensió més anomenada és la dels factors motivacionals, amb 12 mencions, i amb 9 referents a la subdimensió "ajuda ajustada". Les altres subdimensions però amb menys referències són: "la construcció del coneixement entre alumnes", "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "factors afectius".

- **La subdimensió "factors motivacionals"** de les 9 subsubdimensions que té, 5 són referenciades.
  - "Capacitació per la tasca" és la que aplega més mencions, per exemple: «Va venir un nen d'Alemanya i no coneixia el català, i va seguir els continguts bé. Amb les cançons només feia les tornades, i pel festival de santa Cecília va fer el solo!! Estava súper motivat, i t'he de dir que no afinava pas gaire, però i què? Funciona donant protagonisme en petites coses».
  - "Motivació intrínseca", com a tall d'exemple: «Cançons molt llargues, quan van pujant de nivell és difícil, doncs, ell fa la tornada i l'ha fet sol com a solista, res, ha fet una frase però l'ha fet i una altra vegada amb aplaudiments».
  - "Aspectes relacionats amb el temps (TARGET Epstein)", amb l'exemple: «Està tranquil una estona, una estona, perquè li és impossible estar una hora connectat».
  - "Aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein)", amb l'exemple: «Però va tenir una tutora que és fantàstica, i aquest nen quan va marxar de l'escola va marxar plorant. De totes maneres, n'he de fer moltes més de coses!, ara sembla aquí que tot sigui fantàstic i no és veritat! Hi ha classes que van malament i en parlem amb les vetlladores a veure què és el que podem fer! Potenciar el text de la tornada, anticipar continguts, activitats de diferents nivells (en una dansa es poden fer diferents moviments per tal que tothom hi arribi), deixar marge per expressar-se, activitats de moviment i expressió corporal, activitats amb instruments de placa».

- “Aspectes relacionats amb el grup (TARGET Epstein)”, per exemple: «I també activitats cooperatives. Per exemple, fem el rondó, que uns tenen els mocadors, uns altres les pilotes, etc., i cada tema cadascú l'expressa diferent, per veure A, B, C... doncs, aquests nens amb més dificultats tenen el tema principal que és el que es va repetint, l'A i els altres temes secundaris ho fan els altres nens. I sempre tenen al costat un nen que afina molt o que va molt segur, a banda i banda, així tenen el model de referència i poden estar més segurs. I en determinats moments els ajuda».
- **La subdimensió “ajuda ajustada”** compta amb 7 subsubdimensions i “la participació de tots els alumnes” és la més esmentada, per exemple: «Cançons molt llargues, quan van pujant de nivell, és difícil, ja que ell fa la tornada i l'ha fet sol, com a solista, res, ha fet una frase però l'ha fet i, una altra vegada, aplaudiment».
- **La subdimensió “la construcció del coneixement entre alumnes”** està referenciada en la subsubdimensió “característiques de la tasca i el contingut”, amb l'exemple: «Està tranquil una estona, ells pacten una estona, perquè li és impossible estar una hora connectat».
- **Les subdimensions “ajuda en l'atribució de sentit a la tasca” i “factors afectius”** tenen una referència cada una: «En Ton és fantàstic, avui li he picat la pulsació a l'esquena i ha estat molt tranquil, i quan hem acabat els altres nens han començat a felicitar-lo i a aplaudir-lo, estava tan content!» i «perquè si ells els fas sentir importants, tot creix. I això sí que ho he portat a terme a la classe amb grups que, segons els altres mestres que havien tingut, no funcionaven, i quan he tingut aquests grups he vist que no ho feien pas malament, és només que tu t'ho creguis i ells s'ho creguin».

#### **3.4.1.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P3**

P3 utilitza, durant la sessió observada, les estratègies pactades durant el treball conjunt amb els altres professors.

L'estratègia 1, que pertany a la subdimensió C “reflexió i gestió a l'aula de música” de la dimensió 2 “aula i decisions curriculars i organitzatives”, apareix 6 vegades i confirma que P3 té molt present aquesta subdimensió a l'aula, i destaca també com a rellevant

durant l'entrevista. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió G "factors motivacionals", molt presents tant a la seva acció educativa a l'aula com a la seva percepció sobre la inclusió, ja que és la subdimensió més mencionada durant l'entrevista.

L'estratègia 2, vinculada a la subdimensió D "ajuda en la construcció del coneixement" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix 3 vegades i confirma que és una de les subdimensions més referenciada durant l'acció educativa de P3 i, en canvi, no apareix en l'entrevista final.

L'estratègia 3, vinculada a la subdimensió B "ajuda ajustada" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix dues vegades i s'observa que aquesta subdimensió està mencionada tant a l'observació a l'aula com a l'entrevista final.

Pel que fa als resultats globals, seguint la pauta d'anàlisi, les referències a cada dimensió, tenint en compte l'observació a l'aula i l'entrevista final, estan repartides, tot i que la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" en té algunes de més. Destaca que estan referenciades totes les subdimensions, excepte una, de la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", i de les 9 subdimensions de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" també estan totes referenciades menys una.

La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" compta amb 5 subdimensions.

Les subdimensions "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió de l'assignatura de música" reuneixen gairebé totes les aportacions a l'observació de l'aula. "Objectius de l'assignatura de música" segueix en nombre de consideracions. En canvi, a l'entrevista final les subdimensions que reuneixen gairebé totes les referències són "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "organització a l'aula de música".

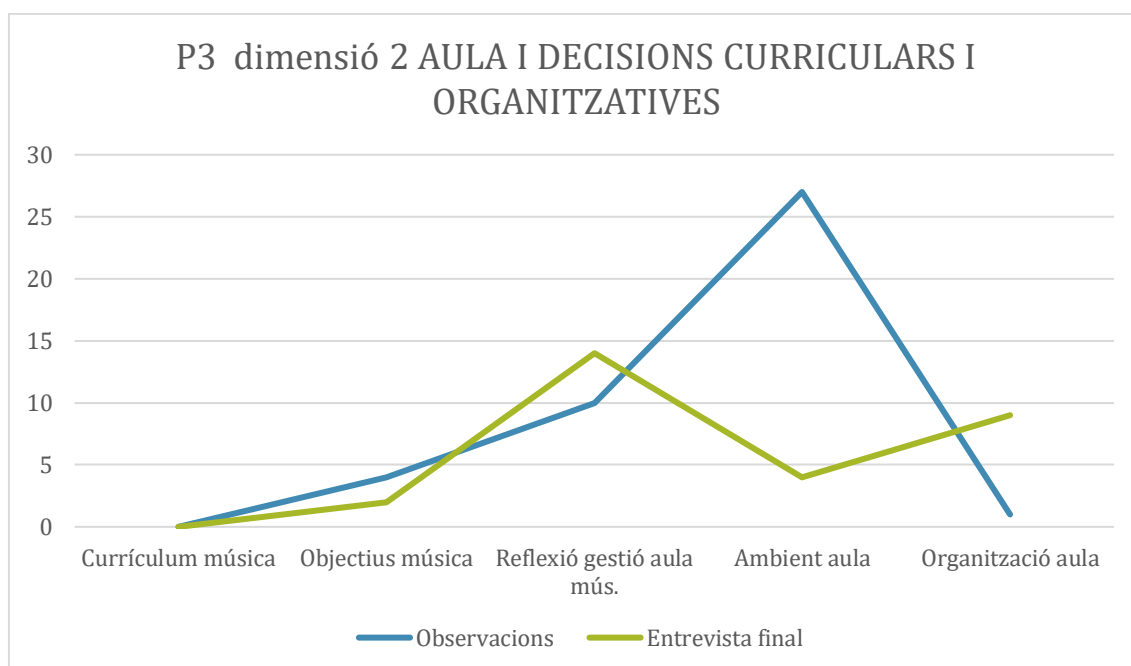
P3 mostra com és de rellevant aquesta dimensió intervenint de manera molt ajustada al nostre objecte d'estudi. Basa les seves pràctiques educatives musicals en crear un ambient de treball en què el respecte, el vincle amb l'alumne i el reconeixement individual de cada estudiant sigui l'essència de la classe de música. P3 analitza la seva pràctica per tal d'arribar a cada infant de l'aula, busca com motivar als seus alumnes mostrant confiança a l'alumne, donant valor a la responsabilitat d'aquest i, sobretot, mostrant altes expectatives per cada un d'ells. Dins la subdimensió "organització a l'aula de música", les aportacions estan concentrades a fomentar la participació de tots cercant

la metodologia i la manera per tal de garantir la participació i el progrés de cada infant, i la cohesió del grup classe com a valor per a la inclusió de tothom dins l'aula.

Cal subratllar que P3 és conscient dels objectius de l'assignatura de música, ja que apareixen intervencions en les subsubdimensions següents: "que l'estudiant sàpiga que té potencial de música i s'ho cregui", "aprendre composició musical i la manera de transmetre els sentiments" i "gaudir i viure intensament la música".

No trobem referències per a "currículum de música".

El gràfic ens mostra globalment els resultats en què "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió a l'aula de música" són les subdimensions més importants. El més destacable és que durant les observacions, "ambient a l'aula" és la subdimensió més destacable. En canvi, P3 durant l'entrevista considera que la més important és "la reflexió i gestió a l'aula de música". P3 presenta una discontinuïtat entre el pensament i l'acció, entre el que verbalitza i el que utilitza a l'aula.



La dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" consta de 9 subdimensions.

És destacable que entre l'observació a l'aula i l'entrevista final apareguin referenciades totes 9 subdimensions, excepte una.

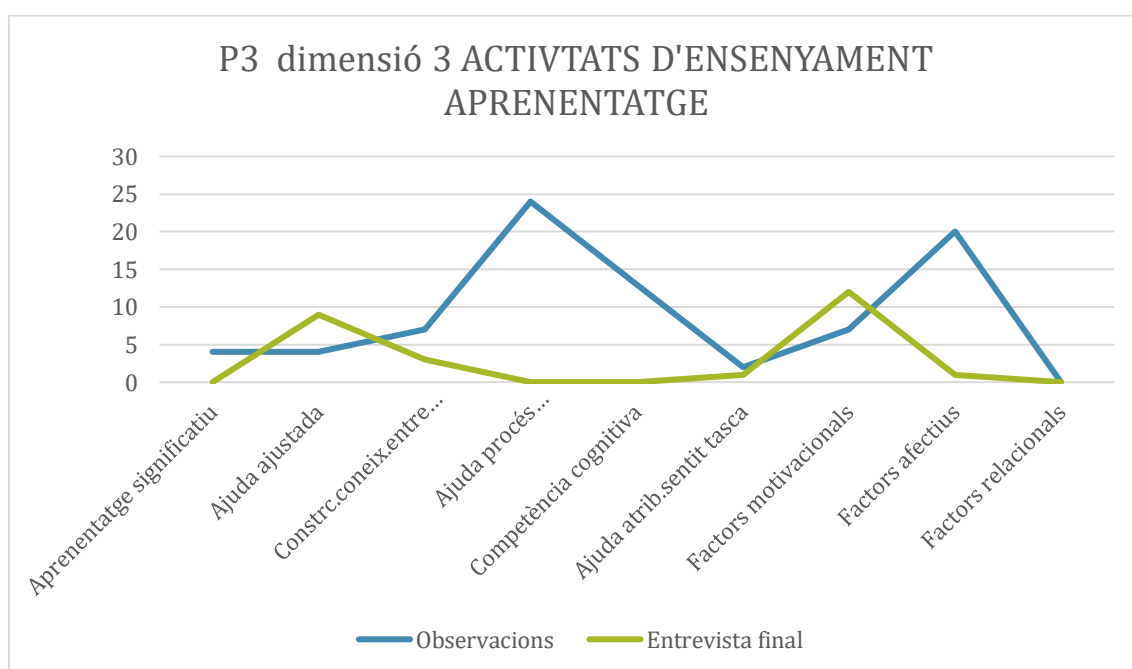
Pel que fa a l'observació d'aula, les subdimensions "la construcció del coneixement entre alumnes" i "factors motivacionals" reuneixen més de la meitat de les mencions. La



subdimensió que les segueix en nombre de mencions és "ajuda en el procés de construcció del coneixement". En l'entrevista final les subdimensions que apleguen gairebé totes les referències són: "factors motivacionals" i "ajuda ajustada".

Tenint en compte l'observació a classe i l'entrevista final, podem trobar intervencions en totes les subdimensions i en un nombre molt elevat de les subsubdimensions. P3 mostra un coneixement important sobre quina manera cal tractar les activitats d'ensenyament-aprenentatge per tal de que tots els alumnes aprenguin, per tal que les activitats realitzades a l'aula de música esdevinguin a l'abast de tothom.

Globalment observem que, de manera més o menys anomenada, apareixen totes les subdimensions. El gràfic ens mostra que no coincideixen les subdimensions que P3 considera més importants anomenades durant l'entrevista amb les subdimensions més destacables observades a l'aula. Es torna a manifestar en aquesta dimensió que l'acció educativa no concorda amb la percepció de P3 sobre la seva actuació.



### **3.4.2. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I L'ENTREVISTA DE P4**

D'entrada, s'especifiquen les estratègies escollides per P4. Després, es mostra la taula 8 referent a P4.

1. La mestra crea expectació per explicar les activitats, els nous continguts o les novetats.
2. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
3. Buscar el retorn entre l'alumne i el mestre per fer la reflexió sobre les activitats.

L'estratègia 1 està vinculada:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió G "factors motivacionals".

L'estratègia 2 està vinculada:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 3 està vinculada:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

#### **Taula 8**

<b>P4</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(2) 2(2) 3(1)	
<b>D2</b>	C8 D39 E5 (52)	C19 D5 E6 (30)
<b>D3</b>	A2 B6 C5 D9 F2 G17 H2(43)	B2 F1 G2 H4 I4 (13)

### **3.4.2.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P4**

Durant l'observació a l'aula, P4 ha utilitzat diverses vegades les estratègies pactades durant el procés de treball conjunt amb els altres professors.

Pel que fa a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 2 vegades.

Pel que fa a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", les subdimensions G "factors motivacionals" i D "ajuda en el procés de construcció" surten mencionades dues vegades, i la subdimensió B "ajuda ajustada", una sola vegada.

A tall d'exemple mostrem algunes de les aportacions del docent P3 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «La pantalla de la classe és oberta i hi ha projectada la imatge de Louis Armstrong. Un noi diu: "Ei! Farem en Louis Armstrong!". P4, dirigint-se a l'observadora, diu amb alegria i mirant els joves amb complicitat: "Molt bé! Ho veus? Semblen despistats però no! Ja saben què farem avui!"».
- Estratègia 2: «El professor canta les notes de la cançó "Frère Jaques" i després improvisa sobre aquesta melodia. Després posa el vídeo i fa notar als nois i a les noies quan està tocant la melodia i quan improvisa».
- Estratègia 3: «Al final de la classe P4 els va felicitant i des del seu ordinador va omplint la partitura i els estudiants van seguint amb els seus ordinadors».

### **3.4.2.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P4**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" consta de 5 dimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 52, repartides entre 3 subdimensions.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la que se cita més, compta amb 39 referències. La segueix la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 8 i la subdimensió "organització a l'aula de música", que té 5 mencions.

La subdimensió "ambient a l'aula" compta amb 10 subsubdimensions i apareixen referències de totes les subsubdimensions excepte una.

- La subsubdimensió "ambient de treball" és la més referenciada, amb 10 vegades, com per exemple: «P4 es dirigeix a un noi que està dret al final de la classe i està xerrant i sembla que no fa la feina i li diu: "J!! Tindrem problemes. Vine cap aquí davant! Va, agafa la taula tu mateix que estàs molt valent! Molt bé!" Li diu rient i amb alegria. El noi fa el que li diu el professor».
- La subsubdimensió "crear i mantenir un ambient adequat" té 8 mencions, com per exemple: «S'acosta a un grup de noies que no escriuen res i els diu amb complicitat i ironia: "Ai, que no ens hem despertat?", elles riuen i comencen a treballar».
- La subsubdimensió "el respecte" té 7 mencions, per exemple: «P4 mostra molt bon humor, amabilitat, fa bromes constantment i tracta els estudiants afectuosament i amb amabilitat».
- La subsubdimensió "l'elogi eficaç" té 5 mencions, per exemple: «Els nois i les noies van fent el que se'ls demana. I finalitza la sessió dient: "Ah! I gràcies classe per la fantàstica classe que hem fet!!"».
- La resta de subsubdimensions tenen al voltant de dues referències cada una:
  - ✓ La subsubdimensió "reconeixement individual de l'alumne", amb l'exemple: «Un noi demana si es pot ampliar el que està projectat i el professor li respon que no sap si ho sabrà fer, el noi li explica que ho ha de fer amb el comandament i P4 s'exclama i li dona les gràcies».
  - ✓ La subsubdimensió "rebuig de mostres i idees denigrants", amb l'exemple: «P4 s'acosta a un noi que s'està discutint amb un altre i li diu: "Què fas?, va vinga no cal!, Després va malament!" Els nois li fan cas i continuen amb la feina».
  - ✓ La subsubdimensió "cultura positiva i evitar conductes agressives", amb l'exemple: «Un noi s'exclama: "No s'elimina!", i el professor també el tranquil·litza: "Ja t'ho explico, no pateixis!!"».
  - ✓ La subsubdimensió "coneixement de l'alumne", amb l'exemple: «Una noia crida a P4 i li diu: "P4, jo vaig fent, eh?". P4 rient: "No et pots

esperar, eh? No us preocupeu, la M té temps per a tot, ja sabeu que serà la futura alcaldessa de la ciutat"».

- ✓ La subsubdimensió "vinçle professor alumne", amb l'exemple: «Els nois i noies van fent el que se'ls demana. I finalitza la sessió dient: "Ah! I gràcies per la fantàstica classe que hem fet!!"».

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** compta amb 8 subsubdimensions i n'apareixen referències de 5, i tenen al voltant de dues referències cada una.

- La subsubdimensió "metodologies, estils i models d'aprenentatge", amb l'exemple: «El professor s'acosta a un nen que seu al davant de tot i és discapacitat visual i li diu si ja ha posat el Musicore, li contesta que sí».
- La subsubdimensió "confiança", amb l'exemple: «Un noi diu: "Jo no ho tinc!". El professor els tranquil·litza: "Paciència!! Ja ho anem fent!"».
- La subsubdimensió "responsabilitat", amb l'exemple: «El professor afegeix: "Ara ja falten quatre minuts per plegar i com que no us podeu perdre l'hora del pati, i treballar massa és dolent, heu d'anar guardant el que heu fet i posar les taules bé"».
- La subsubdimensió de "l'error com a procés de construcció del coneixement", amb l'exemple: «P4 els explica: "Ei! Que ara us explico un truc per no haver de treballar doble!" Ho prova amb el seu ordinador i diu: "UI, ui, ara no em sortirà. Sí, sí és això"».
- La subsubdimensió "la motivació del docent i dels estudiants", amb l'exemple: «P4 continua passant per les taules i parlant i ajudant els nois i les noies que ho necessiten. P4 els diu: "Sabeu què? A mesura que passen els anys parlo menys i faig més. Penso que si tot el dia ens heu d'escoltar, als professors, heu de quedar farts"».

- **La subdimensió "objectius de l'assignatura de música"** compta amb 5 subsubdimensions i n'apareixen 2.

- La subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants", amb l'exemple: «Una noia demana: "Per què en G va sol?" Referint-se al noi que té poca visió. En P4 fent broma i rient: "Perquè és un *hombre solitario*, eh G?"».

- La subsubdimensió "el professor com a aprenent del procés d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula", amb l'exemple: «P4 els explica: "Ei! Que ara us explico un truc per no haver de treballar el doble!". Ho prova amb el seu ordinador i diu: "UI, ui, ara no em sortirà. Sí, sí és això!"».

**DIMENSIO 3: activitats d'ensenyament-aprenentatge** consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 43, repartides entre 7 subdimensions, totes menys dues.

La subdimensió "factors motivacionals" és la que apareix més anomenada, compta amb 17 referències. La segueix la subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement", amb 9. Les subdimensions "ajuda ajustada" i "la construcció del coneixement entre alumnes" tenen 6 i 5 consideracions respectivament. Les subdimensions "aprenentatge significatiu", "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "factors afectius" compten amb 2 referències cadascuna.

- La subdimensió "factors motivacionals" compta amb 9 subsubdimensions.
  - La subsubdimensió més referenciada, 8 vegades, és "la motivació intrínseca", per exemple: «Un altre noi diu: "Quants instruments farem?", i P4 contesta: "Molts, ja hem avançat el curs i sabem moltes coses!"».
  - La subsubdimensió "capacitació per fer la tasca" amb 5 esments, per exemple: «"M, necessites ajuda?, no m'ho crec!!", i riu alegrement!».
  - La subsubdimensió "aspectes relacionats amb el grup (TARGET Epstein)" amb dos esments, per exemple: «S'acosta a un grup de noies que s'han despistat i mentre els ho està explicant, s'acosta un noi. El professor li diu: "Va, J, explica'ls-hi tu, que ho domines!"».
  - La subsubdimensió "aspectes relacionats amb el temps (TARGET EPSTEIN)" amb dos esments, per exemple: «Una noia crida a P4 i li diu: "P4, jo vaig fent, eh?" P4 rient: "No et pots esperar, eh? No us preocupeu, la M té temps per tot, ja sabeu que serà la futura alcaldessa de la ciutat"».
- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"** compta amb 10 subsubdimensions.
  - La subsubdimensió "construcció progressiva entre professor i alumne" amb 2 esments, per exemple: «El professor canta les notes de la cançó "Frère

- Jacques” i després improvisa sobre aquesta melodia. Després, posa el vídeo i fa notar als nois i les noies quan està tocant la melodia i quan improvisa».
- La subsubdimensió “traspàs progressiu del control de responsabilitats en l’aprenentatge del professor als alumnes”, amb dos esments, per exemple: «Guia un diàleg mentre visualitzen el vídeo. Els va fent preguntes sobre el vídeo: és de color?, és actual o antic?, per què?, quin instrument és?, ara què fa?... Els nois i les noies van contestant ara un, ara un altre, i van posant atenció al que miren i al diàleg».
  - Les subsubdimensions “recapitulacions reconstructives”, “recurs d’experiència escolar o extraescolar com a suport pels coneixements”, “recurs d’elements en el context immediat” i “presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials” estan representades amb la intervenció: «El professor canta les notes de la cançó “Frère Jacques” i després improvisa sobre aquesta melodia. Després, posa el vídeo i fa notar als nois i les noies quan està tocant la melodia i quan improvisa».
- **La subdimensió “ajuda ajustada”** compta amb 7 subsubdimensions.
    - La subsubdimensió “la participació de tots els alumnes”, amb 3 esments, per exemple: «Diu que ella no ho té acabat. El professor li proposa posar-se al costat del noi amb poca visió perquè ja ho té acabat, i la podrà ajudar».
    - La subsubdimensió “clima emocional favorable”, amb 2 esments, per exemple: «Molt bé! Ho veieu que sempre sabeu què hem de fer!!!»
    - La subsubdimensió “ús autònom del coneixement”, amb l’exemple: «P4 para el vídeo i els pregunta: “I ara què hem de fer?” Un noi contesta: “Gravar la partitura!”».
  - **La subdimensió “la construcció del coneixement entre alumnes”** compta amb 7 subsubdimensions.
    - La subsubdimensió “l’actuació del professor”, amb 3 referències, per exemple: «P4 va observant els estudiants, es va acostant a les taules i els parla fluixet, i de tant en tant per cridar l’atenció o demanar silenci apuja la intensitat de la veu, però sempre amb molta amabilitat i respecte».

- La subsubdimensió "característiques de la tasca i el contingut", amb l'exemple: «Diu que ella no ho té acabat. El professor li proposa posar-se al costat del noi amb poca visió perquè ja ho té acabat i la podrà ajudar».
- La subsubdimensió "conflicte entre punts de vista moderadament divergents", amb l'exemple: «El professor els diu: "M'agradaria que us poséssiu en grups de tres o quatre!"».
- **La subsubdimensió "aprenentatge significatiu"** compta amb 2 subsubdimensions:
  - La subsubdimensió "el contingut" es presenta de manera estructurada, lògica i coherent, amb l'exemple: «Recordeu que vam fer "Frère Jaques"?».
  - La subsubdimensió "adaptació dels coneixements previs als nous", amb l'exemple: «P4 para el vídeo i els pregunta: "I ara què hem de fer?" Un noi contesta: "Gravar la partitura!"».
- **La subsubdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"** té 2 mencions de la subsubdimensió "interès per la tasca", amb l'exemple: «P4 els diu: "Podem continuar classe? Anem al Flute!"».
- **La subsubdimensió "factors afectius"** té 2 mencions de la subsubdimensió "sistema del jo", amb l'exemple: «P4 s'acosta al nen amb poca visió i li diu amb molta alegria: "Oh! Vas massa avançat! Ets un súper treballador!!!", i es dirigeix als altres nois i noies i els anima!».

### **3.4.2.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P4**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 dimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió que apareixen a l'entrevista final és de 30, repartides entre 3 subdimensions.



La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la que està més anomenada, compta amb 19 referències. Les subsubdimensions "organització a l'aula de música" i "ambient a l'aula" tenen 6 i 5 referències.

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" té 8 subsubdimensions i n'apareixen 7:**
  - "Reflexions i decisions abans i després de la classe" compta amb 4 mencions, amb exemples com: «La utilització de les tres estratègies m'ha ajudat, els alumnes han millorat la seva resposta. De totes maneres, no n'hi ha prou amb tres estratègies a cada sessió, se'n necessiten moltes més de diferents, depenent del moment i les necessitats. Per tal que els alumnes participin tots i totes».
  - "La motivació del docent i de l'estudiant" també compta amb 4 mencions, amb l'exemple: «Molt important: motivació i altes expectatives».
  - "Confiança" i "expectatives" amb 3 mencions, amb l'exemple: «Al nostre centre van veure que les expectatives dels nostres alumnes eren molt baixes: fer anar un ganivet i anar-se'n a les càrniques. Per aquest motiu, vam aprofitar que vingués en Kened, va venir perquè ell va voler. És un exalumne d'aquí l'institut que estudia a Manchester, està acabant Enginyeria Informàtica. Està súper orgullós d'haver estudiat català i castellà, i que això era un gran valor i que no ho perdessin i que li ho reconeguessin allà on estava. I els ho va dir per animar-los i que les seves expectatives fossin més altes. També estic parlant amb l'Edna, que és ghanesa, i que ha gravat discos i canta molt bé i millor persona, per venir al centre i que ho pugui explicar als nois i a les noies per tal de motivar-los una mica. Els nostres alumnes veiem que tenen molt potencial i no només amb música, que són molt bons, sinó que veiem que tenen potencial en moltes altres coses. Ells vénen amb l'autoestima molt baixa. En Kened quan va venir, els va dir que parlava set idiomes, i tots els alumnes van mostrar admiració: el català, el castellà, l'anglès, el francès i després idiomes africans, i els nois i noies van dir que aquells no comptaven. "Com que no!", va dir en Kened».
  - "Metodologies i estils d'aprenentatges", amb l'exemple: «Hi ha algun nano que a partir de les classes de música hem aconseguit que estigui motivat i content en les altres assignatures, molt pocs, costa molt. És com tot, la feina l'hem de fer entre tots, perquè també hi ha nens que no els agrada fer música. Però si un altre gaudeix fent plàstica, doncs que sigui el professor que el motivi per tirar

endavant les altres assignatures. Jo puc fer sentir bé a un nano que li agradi molt la música».

- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** té 5 subsubdimensions i totes les referències pertanyen a la subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants", a tall d'exemple: «Crec que si s'utilitzen els tres criteris que hem dit abans, es pot sentir inclòs a l'aula tothom, fins i tot la del barrufet rondinaire».
- **La subdimensió "ambient a l'aula"** té 10 subsubdimensions, n'apareixen 4 amb una menció cada una:
  - Reconeixement individual de l'alumne, amb l'exemple: «Cal fer partícips i fer-los sentir importants a tots».
  - L'elogi eficaç, amb l'exemple: «El professor que el motivi per tirar endavant les altres assignatures. Jo puc fer sentir bé a un nano que li agradi molt la música».
  - Coneixement de l'alumne i vincle amb l'alumne, amb l'exemple: «La primera és la motivació del mestre perquè si el mestre està motivat, motiva als altres i tot és fantàstic, i després el vincle amb l'alumne».

La DIMENSIÓ 3: ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 13, repartides entre 5 subdimensions.

No hi ha cap subdimensió que destaquï per sobre de les altres. Les subdimensions "factors afectius" té 3 mencions. La subdimensió "ajuda ajustada" i "factors motivacionals" tenen 2 mencions cadascuna. "Ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "factors relacionals" en tenen una cada una.

- **La subdimensió "factors afectius"** compta amb 2 subsubdimensions. Les referències pertanyen a la subsubdimensió "sistema del jo", amb l'exemple: «Que se sentin importants i se sentin bé».
- **La subdimensió "factors relacionals"**, amb l'exemple que pertany a la subsubdimensió "expectatives mútues": «El que faig últimament i que realment els motiva molt és explicar que el meu objectiu és que tots tingueu molt bona nota, que tingueu excel·lent, altes expectatives, i que si algú suspèn l'aplaudirem

perquè per suspendre aquesta assignatura haurà de fer uns mèrits que ens traurem el barret».

- **La subdimensió "ajuda ajustada"** amb la subsubdimensió "la participació de tots els alumnes", amb l'exemple: «La utilització de les tres estratègies m'ha ajudat, els alumnes han millorat la seva resposta. De totes maneres, no n'hi ha prou amb tres estratègies a cada sessió, se'n necessiten moltes més de diferents, depenent del moment i les necessitats. Per tal que els alumnes participin tots i totes».
- **La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"**, amb l'exemple: «El que faig últimament i que realment els motiva molt és explicar que el meu objectiu és que tots tingueu molt bona nota, que tingueu excel·lent, altes expectatives, i que si algú suspèn l'aplaudirem perquè per suspendre aquesta assignatura haurà de fer uns mèrits que ens traurem el barret».
- **La subdimensió "factors motivacionals"**, amb l'exemple: «La utilització de les tres estratègies m'ha ajudat, els alumnes han millorat la seva resposta. De totes maneres, no n'hi ha prou amb tres estratègies a cada sessió, se'n necessiten moltes més de diferents, depenent del moment i les necessitats. Per tal que els alumnes participin tots i totes».

#### **3.4.2.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P4**

Es constata que P4 ha utilitzat les tres estratègies pactades amb el grup de treball durant la sessió de classe observada.

L'estratègia 1, que pertany a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" de la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", apareix 2 vegades i confirma que P4 té present aquesta subdimensió en la seva acció educativa a l'aula però no és la més anomenada; en canvi, durant l'entrevista és la que surt més referenciada. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió G "factors motivacionals" molt present a l'observació a l'aula i poc esmentada durant l'entrevista.

L'estratègia 2, vinculada a la subdimensió D "ajuda en la construcció del coneixement" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix 2 vegades i confirma

que és una de les subdimensions més referenciada durant l'acció educativa de P4, però, en canvi, no apareix en l'entrevista final.

L'estratègia 3, vinculada a la subdimensió B "ajuda ajustada" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix una vegada, i s'observa que aquesta subdimensió està mencionada tant a l'observació a l'aula com a l'entrevista final.

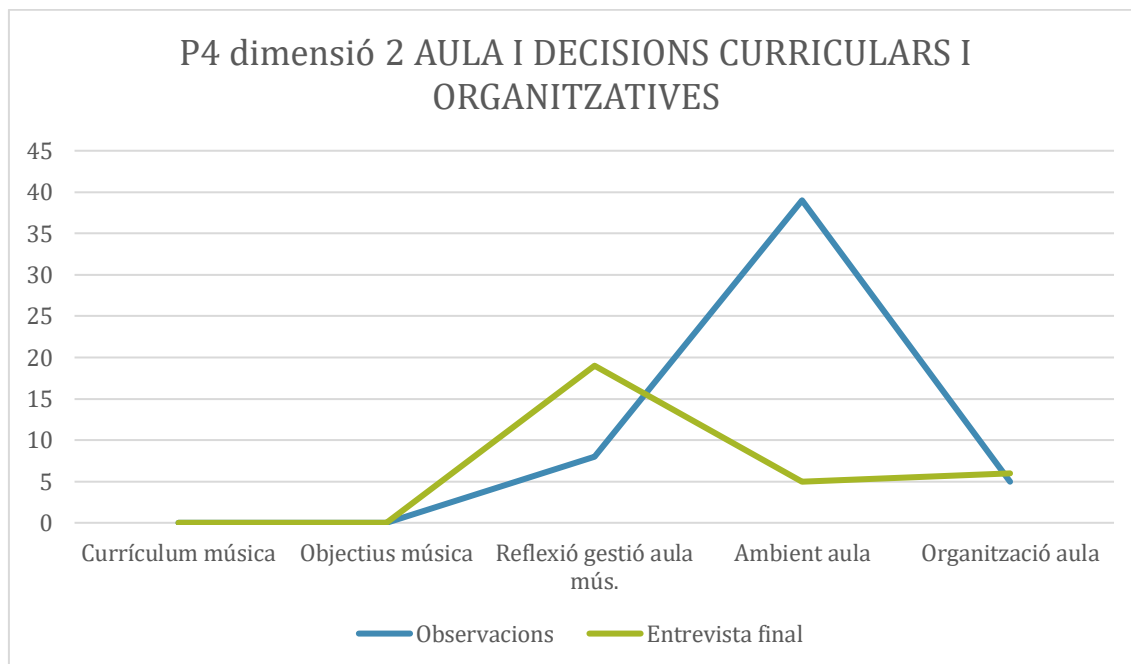
La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" compta amb 5 subdimensions.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la més anomenada, compta amb 39 referències. La segueix la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 8, i la subdimensió "organització a l'aula de música" té 5 mencions pel que fa a l'observació a l'aula. En l'entrevista final qui té més mencions és "reflexió i gestió de l'assignatura de música" seguida d'"ambient a l'aula", s'intercanvia l'ordre amb l'anàlisi de l'observació a l'aula.

És rellevant que durant l'observació a l'aula apareixen totes les 10 subsubdimensions, excepte una, la subdimensió "ambient a l'aula". P4 posa en marxa moltes estratègies per tal que els nois i les noies puguin treballar en una aula on el respecte ponderi per sobre de tot, mostrant en tot moment un tracte vers els alumnes respectuosos, amable i sobretot promovent el bon humor. P4 s'apropa a tots els seus alumnes ajudant a trobar maneres no agressives d'expressar-se, sense estigmatitzar a cap alumne i resolent els conflictes mitjançant el diàleg. P4 relativitza els problemes i els desacords fent broma i transmetent un clima de confiança i d'altres expectatives i motivant contínuament els nois i les noies.

El professor es presenta com un aprenent més dins l'aula i promou la participació de tots els estudiants tenint en compte cada un d'ells i trobant la manera de com progressar.

Presentant de manera més general els resultats i observant el gràfic, les subdimensions més importants per P4 són "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió a l'aula de música". Cal fer notar la no coincidència de les subdimensions més destacables durant l'entrevista amb les de durant les observacions a l'aula. P4 no presenta una continuïtat entre la seva acció a l'aula i la seva percepció sobre la inclusió.



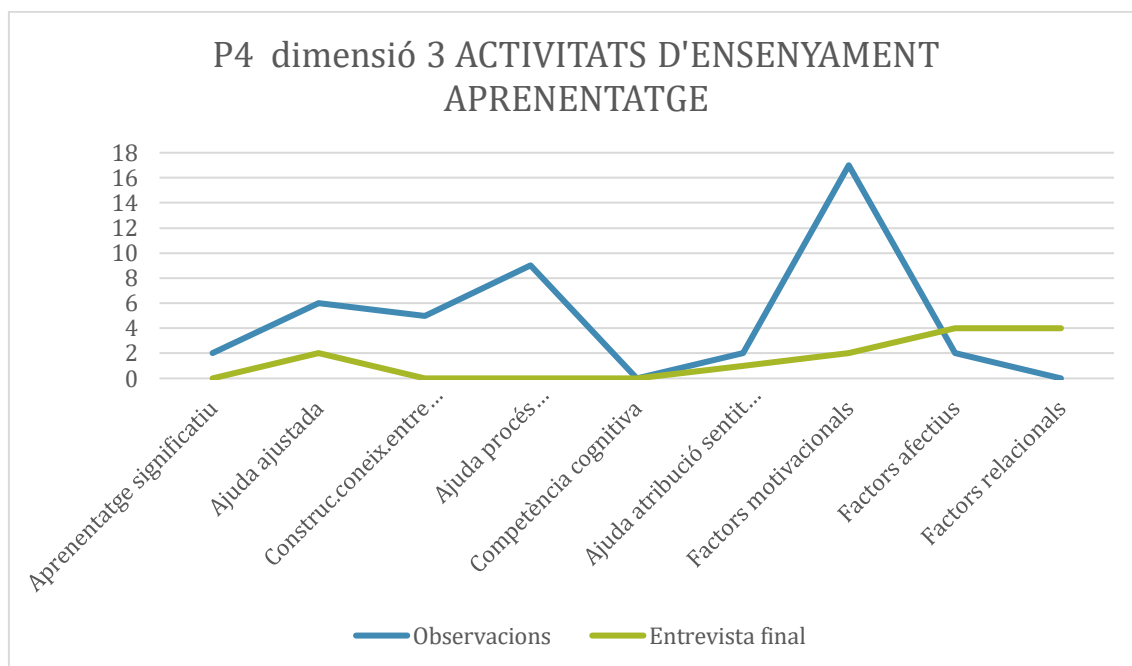
La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

Destaca que gairebé hi ha referències a totes les subdimensions d'aquesta dimensió, concretament a 7.

P4 planteja les activitats tenint en compte els diferents factors que faciliten l'aprenentatge dels diversos alumnes. Utilitza molts dels condicionants, recollits a la taula d'anàlisi d'aquest estudi, per acompanyar a cada noi i noia i ajustar l'ajuda que necessita per superar amb èxit les activitat d'ensenyament-aprenentatge proposades.

Sobresurt que en l'entrevista final aparegui una subdimensió molt poc esmentada durant tota la recerca que és la dels factors relacionals referint-se a les expectatives mútues.

Les subdimensions apareixen gairebé totes esmentades entre les observacions a classe i l'entrevista final. La subdimensió dels factors motivacionals i la de l'ajuda en procés de construcció del coneixement destaca durant les observacions a classe i, en canvi, surt poc anomenada en l'entrevista final. Ens mostra, doncs, una discontinuïtat entre la percepció del docent i la seva acció educativa.



### **3.4.3. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I L'ENTREVISTA DE P5**

D'entrada, s'especifiquen les estratègies escollides per P5, després es mostra la taula 9 referent a P5.

1. La mestra crea expectació per explicar les activitats, els nous continguts o les novetats.
2. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
3. Buscar el retorn entre l'alumne i el mestre per fer la reflexió sobre les activitats.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió G "factors motivacionals".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

## **Taula 9**

<b>P5</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(3) 2(3) 3(1)	
<b>D2</b>	C7 D19 E2 (28)	C7 D7 (14)
<b>D3</b>	A3 B1 D5 F8 G2 (19)	B2 D2 F6 G3 (13)

### **3.4.3.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P5**

Durant l'observació a la classe P5 ha utilitzat les tres estratègies pactades durant el treball conjunt amb la resta de docents, a tall d'exemple:

Pel que fa a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 3 vegades.

Pel que fa a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" les subdimensions G "factors motivacionals" i D "ajuda en el procés de construcció del coneixement" apareixen 3 vegades cada una, i la subdimensió B "ajuda ajustada", una vegada.

A tall d'exemple, mostrem algunes de les aportacions del docent P5 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «Un cop P5 posa l'àudio provoca reaccions dels alumnes!»
- Estratègia 2: «P5 els diu que també aprofitarà per apuntar les notes per fer-la amb la flauta i així ho tindran tot: cançó, percussió corporal i flauta!»

- Estratègia 3: «P5 els proposa que podrien apuntar-ho, així poder-ho repassar i la setmana vinent acabar-ho tot».

### **3.4.3.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P5**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 **aula i decisions curriculars organitzatives** consta de 5 dimensions

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 28, repartides entre 3 subdimensions.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la que està més anomenada, compta amb 19 referències. La segueix la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 7 i la subdimensió "organització a l'aula de música" té 2 mencions.

- **La subdimensió "ambient a l'aula"** compta amb 10 subsubdimensions i apareixen referències a 4 de les subsubdimensions.
  - La subsubdimensió "ambient de treball" és la més anomenada i mostra els dubtes de P5 per tal de mantenir un bon ambient de treball. Per exemple: «Els alumnes van cantant la cançó, però molts es van despistant i hi ha xerrameca de fons».
  - La subsubdimensió "crear i mantenir un ambient adequat" té 8 mencions, com per exemple: «Una nena que està apuntant la cançó i no canta demana un aclariment amb veu alta de la lletra de la pissarra. El professor amablement crida l'atenció de la noia».
  - La subsubdimensió de l'elogi eficaç té una menció: «P5 diu: "Va, qui s'atreveix a tocar-ho amb la flauta?"».
  - La subsubdimensió "límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació" té una menció: «Quan P5 acaba d'apuntar la cançó, els marca l'entrada i tota la classe comença a cantar molt fort. P5 diu: "No cal que ens sentin allà a baix!! Només per a nosaltres, entesos?" Tots canten seguint la cançó i la pissarra i les indicacions del mestre».
- **La subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música"** té 8 subsubdimensions.



- La subdimensió dels factors motivacionals i ajuda en procés de construcció del coneixement destaca durant les observacions a classe, i, en canvi, surt poc anomenada en l'entrevista final. Ens mostra, doncs, una discontinuïtat entre la percepció del docent i la seva acció educativa.
- "La motivació del docent i dels estudiants" presenta 4 mencions, per exemple: «Abans de començar a veure el vídeo, P5 els diu fluixet que la setmana vinent hauran de portar un got i els n'ensenya un i els diu que són els gots que van més bé, tots es posen molt contents».
- "L'error com a procés de construcció del coneixement" presenta 3 mencions, per exemple: «Perdoneu, però, l'altre dia em vaig descuidar uns silencis a la partitura, i per això després no quedava bé».
- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** presenta una intervenció referida a la subsubdimensió sobre el professor com a aprenent del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'aula, amb la intervenció: «Alguns estudiants estan pendents de l'activitat de percussió corporal i dialoguen amb el professor de possibles moviments per introduir a l'exercici de percussió corporal. P5 els escolta i els aprova la proposta. Un nen es queixa que s'estan embolicant. I P5 es disculpa i diu que potser és ell que els està embolicant perquè s'ha equivocat. Però diu que ara ja ho farà bé».

La dimensió 3 **activitats d'ensenyament-aprenentatge** consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 19, repartides entre 5 subdimensions.

La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" és la més anomenada, compta amb 8 referències. La segueix la subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" amb 5. Les subdimensions "aprenentatge significatiu", "factors motivacionals" i "ajuda ajustada" tenen 3, 2 i 1 esments respectivament.

- **La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"** té 3 subsubdimensions.
  - La subsubdimensió "interès per la tasca", amb 4 mencions, per exemple: «P5 es posa de model i comença a fer els exercicis de percussió corporal. P5 els

diu: "Ho farem a poc a poc i per trossets". Tots els nens i nenes se'l miren i segueixen els exercicis».

- La subsubdimensió "sentiment de competència" amb 3 esments, per exemple: «P5 posa un àudio amb l'acompanyament de la cançó. Els alumnes estan pendents del professor i van fent algun comentari. Toquen la flauta a sobre de l'àudio mentre P5 està dret davant de tota la classe marcant la digitació amb els dits de la flauta per tal que tots els alumnes puguin anar seguint. El professor els diu molt amablement que no toquin tan fort, que bufin més fluixet. Tots els alumnes segueixen la música tocant amb la flauta».
- La subsubdimensió "representació de la tasca" amb l'exemple anterior.
- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"** té 10 subsubdimensions.
  - La subsubdimensió "recapitulacions constructives", amb 3 mencions i amb l'exemple: «P5 els proposa que podrien apuntar-ho, així poder-ho repassar i la setmana vinent acabar-ho tot».
  - La subsubdimensió "recurs d'experiència escolar o extraescolar com a suport pels coneixements", amb 2 esments i l'exemple: «P5 molt amablement els diu: "Va, proveu-m'ho, sense flauta i dient el nom de les notes!" P5 va tocant la guitarra mentre els alumnes van cantant dient el nom de les notes».
- **La subdimensió "aprenentatge significatiu"** té 3 mencions que pertanyen a la subsubdimensió "adaptació dels coneixements previs als nous", amb l'exemple: «P5 apunta el ritme a la pissarra acompanyat de les parts del cos que han de picar a sota de cada síl·laba rítmica».
- **La subdimensió "factors motivacionals"** presenta 2 mencions referides a la subsubdimensió "motivació intrínseca", amb l'exemple: «P5 diu: "Mireu, aquests alumnes tot just van començar a tocar la flauta al setembre i ho fan molt bé!! Penquen molt!!!"».
- **La subdimensió "ajuda ajustada"** té una menció vinculada a la subsubdimensió "clima emocional favorable": «Els nois i noies demanen amb quin idioma canten, si és una cançó actual, etc. P5 els explica que és una cançó brasilera. Els mana seure i canta la cançó. Comença a ensenyar la cançó per trossets i els alumnes van repetint. Els diu que segur que la canta en Cristiano».

### **3.4.3.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P5**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 **aula i decisions curriculars organitzatives** consta de 5 dimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió que apareixen a l'entrevista final és de 14, repartides entre 2 subdimensions.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "ambient a l'aula" són les dues que apareixen i amb 7 referències cada una.

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** té 8 subsubdimensions i n'apareixen 4:
  - "La motivació del docent i de l'estudiant" compta amb 4 mencions, amb l'exemple: «Després la motivació dels alumnes ve d'aquest, és un *feedback*, depèn de tu».
  - "Metodologies, estils i models d'aprenentatge" i "reflexions i decisions abans i després de la classe" compten amb 1 menció cada una, amb exemples com: «I amb els petits, que m'assec a la cadira de rodes i vaig tocant i em vaig desplaçant amb les rodes, i comencem amb una cançó i a l'estrofa tots a dalt de la cadira i jugant, i a la tornada canten fort! I d'aquí surt la capsa de silenci, la capsa amb so i anem jugant amb el so i el silenci i entremig dibuixo alguna altra cosa i... ara amb la pissarra digital no va tan bé perquè no hi ha prou colors. En canvi, abans amb la pissarra de guixos pintava amb diferents colors, etc.», «per saber que no ho faig prou bé, que hi ha coses que se m'escapen. Moltes vegades la rutina et porta a fer-ho d'una manera que ja t'està bé i vas passant el dia a dia i després dius: "ostres!, hagués pogut fer això!"».
  - "Expectatives" presenta una intervenció en què P5 no mostra unes altes expectatives: «Per exemple, aquest any m'he trobat que han arribat nens nous a sisè, amb un grup que tira molt, i una nena que no havia fet mai flauta. Té un desnivell increïble. De totes maneres, ho intento».
- **La subdimensió "ambient a l'aula"** té 10 subsubdimensions i n'apareixen 4, i presenten una o dues mencions cada una.

- "Límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació", amb l'exemple: «El respecte és el que em falla, ells són molt "punyeteros" i em temptegen una mica, així jugant, però al final m'haig d'enfadar. I quan m'enfado, ja he perdut la batalla, és clar! El que m'agradaria és que fossin més respectuosos, que s'impliquessin, no només amb el que dic jo, sinó amb el que diu un altre alumne. Si proposa alguna cosa, doncs, anem per aquí. Però, a vegades, si ho ha dit un altre alumne, com que hi ha rivalitats i diferents grups, doncs, com que ho ha dit aquest altre, que és d'un altre grup, i com que hi ha rivalitats, no opinen pas com ells, i fan una lliga a part».
- "Crear i mantenir un ambient adequat", amb l'exemple: «Considero que els alumnes s'ho han de passar bé a l'escola, i me'n faig creus que molts mestres posen la por al cos de molts alumnes i després treballen, amb amenaces».
- "Ambient de treball", amb l'exemple: «Potser m'he deixat posar a sobre amb el sentit de "bon jan". M'empipa que quan m'enfado perdo els papers i això no m'agrada».

La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'entrevista final és de 13, repartides entre 4 subdimensions.

La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" és la que presenta més referències: 6, factors motivacionals; 3, ajuda ajustada, i ajuda en el procés de construcció del coneixement, 2.

- **La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"** compta amb 3 subsubdimensions.
  - "Representació de la tasca", amb dues mencions, per exemple: «Bàsicament si toquem flauta, mirem el fraseig, la pulsació... tot això. A partir de la cançó, es poden treballar molts continguts».
  - "Interès per la tasca" amb dues mencions, per exemple: «Això potser ho descuido molt perquè com que improviso molt, depèn de com anirà la classe o com arriben els nanos, canvio. Avui em demanaven: "Ens pots ensenyar aquesta altra cançó?", doncs, hem tirat cap a aquesta altra. El que tenia pensat sí que ho hem fet, però emmotllant-me a la situació. No segueixo un manual per fer».

- "Sentiment de competència" amb dues mencions, per exemple: «Per exemple, aquest any m'he trobat que han arribat nens nous a sisè, amb un grup que tira molt, i una nena que no havia fet mai flauta. Té un desnivell increïble. De totes maneres, ho intento».
- **La subdimensió "factors motivacionals"** amb 9 subsubdimensions, n'apareixen 2:
  - Aspectes relacionats amb la recompensa (TARGET Epstein), amb l'exemple: «Aquest sempre l'utilitzo. Però moltes vegades l'alumne mateix es desanima, com que veu que als altres els surt bé, el desnivell és tan gran que o acaba d'emmotllar-se i comença, per exemple, en flauta, toca aquestes tres notetes i... però, és clar, gairebé seria fer una classe a part per posar-lo a nivell dels altres».
  - Capacitació per la tasca: «Per exemple, aquest any m'he trobat que han arribat nens nous a sisè, amb un grup que tira molt, i una nena que no havia fet mai flauta. Té un desnivell increïble. De totes maneres, ho intento».
- **La subdimensió "ajuda ajustada"** amb la subsubdimensió de la participació de tots els alumnes, amb l'exemple: «Aquest sempre l'utilitzo. Però moltes vegades el mateix alumne es desanima, com que veu que als altres els surt bé, el desnivell és tan gran que o acaba d'emmotllar-se i comença, per exemple, en flauta, toca aquestes tres notetes i... però, és clar, gairebé seria fer una classe a part per posar-lo a nivell dels altres».
- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"**, amb l'exemple: «El primer sí, ho plantejes, molts et segueixen i mires qui no i intentes fer-ho d'una altra manera. Aquest sí, si els nens tenen paciència. El que ho ha entès si ho tornes a explicar, ja ho troba reiteratiu i, a vegades, desconnecta, i tu dius home em podríeu ajudar... Potser el que falta és trobar la manera d'explicar-ho que els altres no vegin que és el mateix. Trobar la manera perquè sinó no va bé».

#### **3.4.3.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P5**

P5 utilitza, durant la sessió observada, les estratègies pactades durant el treball conjunt amb els altres professors.

L'estratègia 1, que pertany a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" de la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", apareix 3 vegades i confirma que P3 presenta aquesta subdimensió a l'aula, i destaca també com a rellevant durant l'entrevista. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió G "factors motivacionals" present tant a la seva acció educativa a l'aula com a la seva percepció sobre la inclusió.

L'estratègia 2, vinculada a la subdimensió D "ajuda en la construcció del coneixement" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix 3 vegades i confirma que és una de les subdimensions més referenciada durant l'acció educativa de P3 i també surt mencionada en l'entrevista final.

L'estratègia 3, vinculada a la subdimensió B "ajuda ajustada" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix una vegada, tant a l'observació a l'aula com a l'entrevista final.

Pel que fa als resultats obtinguts globalment durant l'observació a l'aula, la dimensió 2 té més referències que la dimensió 3.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" compta amb 5 subdimensions.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la més anomenada, compta amb 19 referències. La segueix la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 7, i la subdimensió "organització a l'aula de música" té 2 mencions pel que fa a l'observació a l'aula. En l'entrevista final les dues subdimensions anomenades "ambient a l'aula", "reflexió i gestió de l'assignatura de música" tenen el mateix nombre de referents, 7.

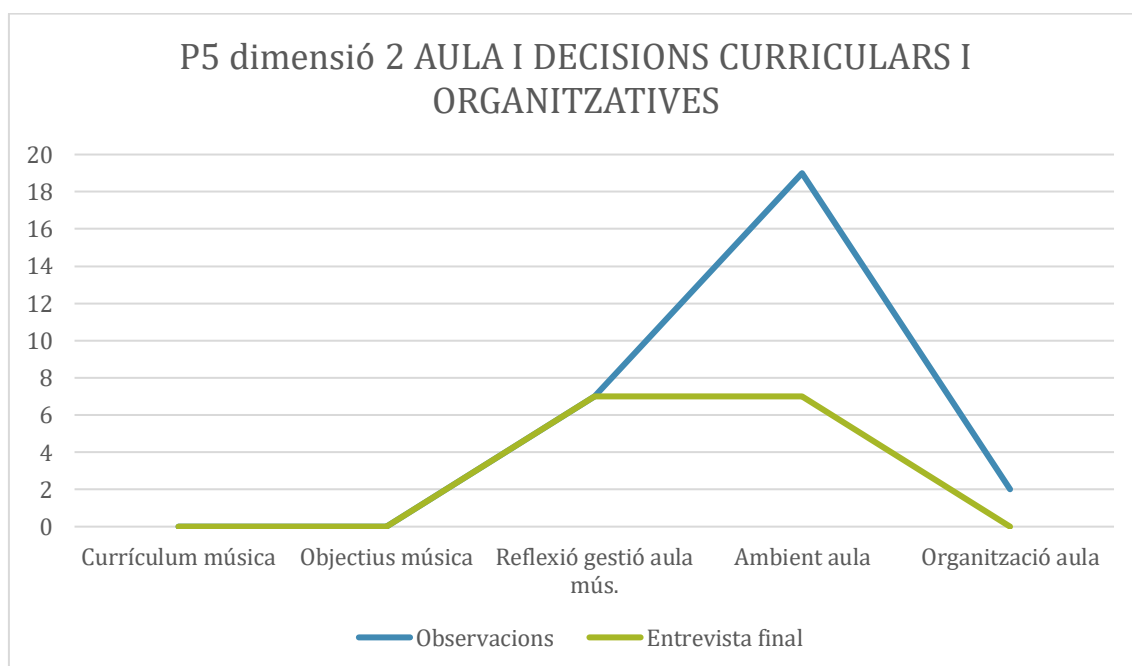
P5 mostra amabilitat i respecte vers els alumnes per crear un bon ambient de treball, però mostra dubtes de com mantenir aquest bon ambient i de com utilitzar allò més

adequat tenint en compte límits conductuals i de disciplina basats en el respecte i l'autoregulació.

Es destaca com a important i com a eina fonamental per a una aula inclusiva, la motivació del docent i que aquest formi part com a aprenent del procés de construcció conjunta.

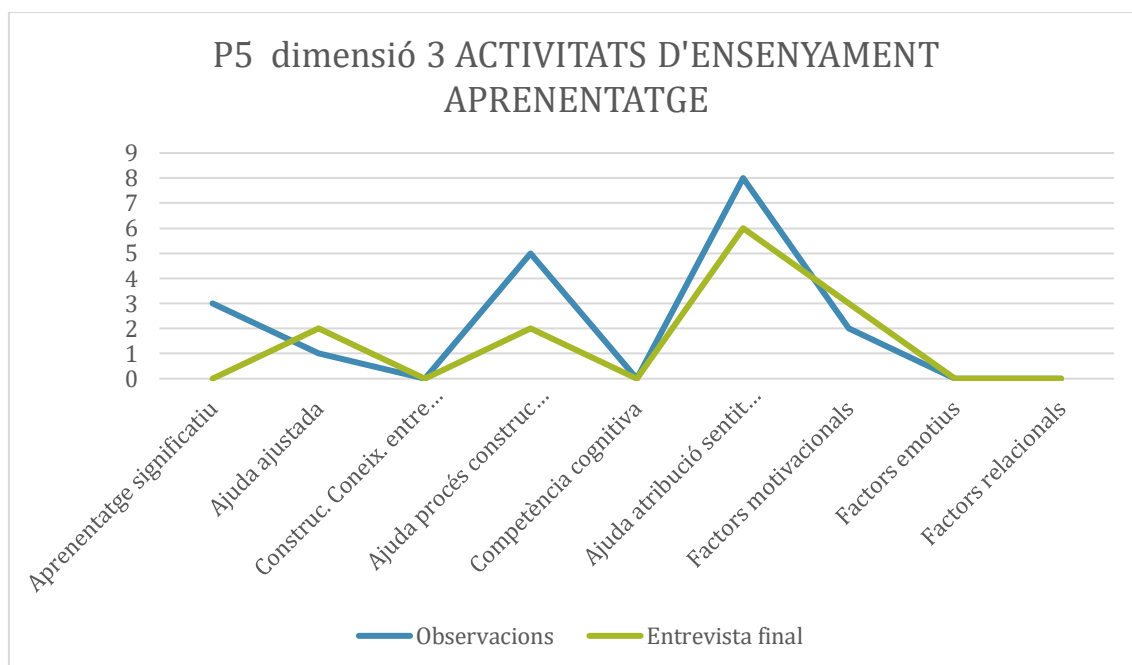
Es troben a faltar, en aquesta anàlisi, factors imprescindibles per a la inclusió de tots els estudiants a l'aula com el vincle amb l'alumne, element que ajuda a donar valor a evidenciar confiança i responsabilitat a l'alumne i fer paleses les altes expectatives que es tenen vers els nois i les noies.

"Reflexió i gestió a l'aula de música" i "ambient a l'aula" són les dues subdimensions més importants i destacables per P5. En aquest cas, coincideixen les subdimensions més anomenades, tant a les observacions com a l'entrevista final.



En el cas de la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" es mostra que P5 utilitza diferents components importants per tal que les activitats educatives musicals esdevinguin inclusives, acompanyant l'alumne i acostant les activitats als interessos d'aquests, però al mateix temps es mostra vacil·lant per tal que tothom aprengui sabent que els nivells de coneixements dels estudiants de l'aula són molt diversos.

Entre les observacions i l'entrevista final gairebé queden referenciades totes les subdimensions. És remarcable que, igual que en l'anterior dimensió, coincideixen els resultats, tant en les observacions com en l'entrevista final.



#### **3.4.4. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P6**

D'entrada, s'especifiquen les estratègies escollides per P6, després es mostra la taula 10 referent a P6.

1. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
2. Quan un alumne manifesta que no sap fer una cosa, se l'anima a fer-ho i a dir-li que és capaç de fer-ho.
3. A cada classe s'explica el que es treballarà en aquella sessió.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula".



- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió H "factors afectius".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

### **Taula 10**

<b>P6</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(2) 2(4) 3(1)	
<b>D2</b>	B3 C6 D10 (19)	C5 D5 (10)
<b>D3</b>	A1 C8 D1 F3 G10 (23)	B1 D4 F2 G3 H2 (12)

#### **3.4.4.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P6**

Durant l'observació a l'aula, P6 ha utilitzat diverses vegades les estratègies pactades durant el procés de treball conjunt amb els altres professors.

Pel que fa a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 4 vegades.

Pel que fa a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", la subdimensió H "factors afectius" és la que amb més freqüència apareix, i les subdimensions D "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i B "ajuda ajustada" amb menys referències.

A tall d'exemple, mostrem algunes de les aportacions del docent P6 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «Va, ja podeu assajar junts el teclat amb la percussió».
- Estratègia 2: « P6 diu a un nen: "El proper dia, tu, R, ho faràs amb la flauta!" i R contesta que sí, que no sap si li sortirà. P6 amb alegria i energia diu: "I tant que t'ho saps"».

- Estratègia 3: «P6 explica que es va explicar què es faria, i quan entren a l'aula tots es dirigeixen a buscar el seu instrument».

#### **3.4.4.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P6**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 **aula i decisions curriculars organitzatives** consta de 5 dimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 19, repartides entre 3 subdimensions.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la que està més anomenada, compta amb 10 referències. La segueix la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" amb 6 i la subdimensió "objectius de l'assignatura de música" té 3 mencions.

- **La subdimensió "ambient a l'aula"** compta amb 10 subsubdimensions i apareixen referències a 6 de les subsubdimensions.
  - La subsubdimensió "ambient de treball" és la més anomenada amb 4 mencions, per exemple: «Els estudiants demanen dubtes. Es fa una mica de xivarri amb els instruments. El mestre toca la campaneta. P6 es fa escoltar».
  - La subsubdimensió "crear i mantenir un ambient adequat" té 2 mencions, com per exemple: «El mestre parla d'una manera amable i amb simpatia».
  - La resta de subsubdimensions: "reconeixement individual de l'alumne", "l'elogi eficaç", "el respecte" i "cultura positiva i evitar conductes agressives" tenen una referència cada una. Per exemple: «Hi ha un nen que es discuteix amb un altre. El mestre s'hi acosta i els diu amb amabilitat: "Va, home!, tinguem la festa en pau"».
- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** compta amb 8 subsubdimensions, i n'apareixen 5:
  - "Expectatives" té 2 mencions, per exemple: «Li diu a un nen: "El proper dia, tu, R, ho faràs amb la flauta!", i R contesta que sí que ja ho sap. P6 amb alegria i energia diu: "I tant, que t'ho saps"».
  - "Confiança", "responsabilitat", "l'error com a procés de construcció del coneixement" i "la motivació del docent i dels estudiants" apareixen

esmentades una vegada cadascuna, per exemple: «Els nois i les noies es posen davant dels teclats i van provant de tocar la seva partitura. Van parlant entre ells i van tocant: "Va, provem-ho, un dos tres i... Tornem-ho a repetir!" Els nois i les noies van assajant i es van regulant entre ells».

- **La subdimensió "objectius de l'assignatura de música"** compta amb 9 subsubdimensions i n'apareixen 2:
  - "Que l'estudiant sàpiga que té potencial musical i que s'ho cregui" i "disposar d'oportunitats per aprendre i tocar varietat d'instruments", amb els exemples: «P6 explica que a començament de curs va deixar triar als estudiants què preferien tocar si piano o flauta (disposen de dos teclats) perquè ja feia molts anys que feien flauta. Nou estudiants van triar el piano».

La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 23, repartides entre 5 subdimensions.

La subdimensió "factors motivacionals" és la més anomenada, compta amb 10 referències. "La construcció del coneixement entre alumnes" compta amb 8 mencions. "Ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" en té 3, i "aprenentatge significatiu" i "ajuda en el procés de construcció del coneixement" tenen una referència cada una.

- **La subdimensió "factors motivacionals"** compta amb 9 subsubdimensions, i n'apareixen 5:
  - "Motivació intrínseca" amb 6 esments, per exemple: «P6 els anima i els felicita: "Molt bé! Ara farem el segon tros. Atenció comencem!" Toquen la peça tots els nois i les noies posant atenció i amb ganes!».
  - "Aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein)", "aspectes relacionats amb l'autoritat (TARGET Epstein)", "aspectes relacionats amb el grup (TARGET Epstein)", i "capacitació per fer la tasca" tenen una menció cada una, per exemple: «Ara ja estan tocant junts els dos teclats més la percussió, i són dotze estudiants».
- **"La subdimensió de la construcció del coneixement entre alumnes"** compta amb 7 subsubdimensions i n'apareixen 4:

- Regulació mútua a través del llenguatge, conflicte entre punts de vista moderadament divergents, suport a l'atribució de sentit i aprenentatge i l'actuació del professor, amb l'exemple: «Els nois i les noies es posen davant dels teclats i van provant de tocar la seva partitura. Van parlant entre ells i van tocant: "Va, provem-ho, un dos tres i... Tornem-ho a repetir!" Els nois i les noies van assajant i es van regulat entre ells».
- **La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"** té 3 subsubdimensions.
  - Interès per la tasca, sentiment de competència i representació de la tasca, amb l'exemple: «Mentre van assajant, P6 va parant i va aclarint temes de quan han de començar o acabar, quina nota és o quin ritme han de seguir».
- **Les subdimensions "aprenentatge significatiu" i "ajuda en el procés de construcció del coneixement"** tenen una menció cada una.

#### **3.4.4.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P6**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 **aula i decisions curriculars organitzatives** consta de 5 dimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió que apareixen a l'entrevista final és de 10, repartides entre 2 subdimensions.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "ambient a l'aula" són les dues que apareixen i amb 5 referències cada una.

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** té 8 subsubdimensions i n'apareixen 4:
  - "La motivació del docent i de l'estudiant" compta amb 2 mencions, amb l'exemple: «"Crear expectació durant la sessió de música" és la que menys he treballat sempre. Potser sempre vaig de cara al gra i sí que va bé crear una mica d'expectació, sobretot, quan m'ha funcionat més bé és amb el tema de la flauta.

Sempre intento començar més tard a tocar la flauta. I llavors quan agafen la flauta, en tenen tantes ganes! Sobretot els primers mesos».

- "Expectatives i reflexions" i "decisiones abans i després de la classe" compten amb 1 i 2 mencions respectivament, amb exemples com: «Les expectatives, els hi dic cada vegada que entro a classe "esborro". Jo puc haver tingut una classe anterior amb ells dolenta, i quan tornem a fer una nova classe parteixo de zero. Per molt difícil que sigui perquè sinó sempre carregues a l'alumne i dones per predeterminats uns comportaments que potser no cal perquè sempre li adjudicàss l'error».
- **La subdimensió "ambient a l'aula"** té 10 subsubdimensions i n'apareixen 2, "coneixement de l'alumne" i "vincle amb el professor", a tall d'exemple: «El vincle amb l'alumne és molt important, però això no es construeix amb dies, és amb mesos. Perquè, és clar, si he de construir tres-cents cinquanta vincles, són molts, no dono l'abast! I com més gran és l'alumne, el vincle és més complex. A mi m'és molt més fàcil construir un vincle amb un nen petit, perquè acostar-m'hi, tocar-li l'espatlla i fer-li una mica de cas, ell ja t'agafa com a referència de seguida i com a persona propera que pot confiar amb tu, i, en canvi, un nen més gran té una ment més complexa i costa més arribar-hi».

La dimensió 3 **activitats d'ensenyament-aprenentatge** consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'entrevista final és de 12, repartides entre 5 subdimensions.

No hi ha cap subdimensió que destaquï en nombre de referències. La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" en té 4; "factors motivacionals", 3; "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "factors afectius", 2 cada una, i "ajuda ajustada" en té 1.

- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"** fent esment a les subsubdimensions "traspàs progressiu del control" i "responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes", "recapitulacions reconstructives", "recurs d'elements en el context immediat" i "presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials<sup>2</sup>, amb l'exemple: «"El mateix contingut es treballarà de maneres diferents". Ho intento bastant, ho feia més intuïtivament, i des que vam fer les reunions hi paro més

atenció. M'agrada treballar molt en llenguatge musical i tinc molt clar que el llenguatge no es pot treballar només des d'una perspectiva, sinó que s'ha d'enfocar des de molts fronts diferents i diferents activitats, perquè, si no, estàs fent tots els dies el mateix i els nens s'avorreixen i n'acaben farts, i, a més a més, no hi veuen la raó d'allò. En canvi, si veuen que es poden fer moltes coses diferents a través del llenguatge, es pot compondre, llegir, es pot cantar... buscar-hi diferents coses per arribar-hi i que hi vegin la utilitat, sobretot».

- **La subdimensió "factors motivacionals"** amb les subsubdimensions esmentades "aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein)", "aspectes relacionats amb l'avaluació (TARGET Epstein)", amb l'exemple: «El retorn amb l'alumne crec que és interessant, perquè a vegades per reflexionar l'alumne, et va bé a tu, si la majoria han entès el que has estat fent durant la classe».
- **La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"** amb la subsubdimensió esmentada "interès per la tasca", amb l'exemple: «"Crear expectació durant la sessió de música" és la que menys he treballat sempre. Potser sempre vaig de cara al gra, i sí que va bé crear una mica d'expectació. Sobretot, quan m'ha funcionat més bé és amb el tema de la flauta. Sempre intento començar més tard a tocar la flauta. I llavors quan agafen la flauta en tenen tantes ganes! Sobretot els primers mesos».
- **La subdimensió "factors motivacionals"**, amb l'exemple: «El retorn amb l'alumne crec que és interessant, perquè a vegades per reflexionar l'alumne, et va bé a tu, si la majoria han entès el que has estat fent durant la classe».
- **La subdimensió "ajuda ajustada"**, amb l'exemple: «Per fer una avaluació pròpia, de fet, penso que l'avaluació sempre serveix per a això. L'intento utilitzar, el que passa és que l'any passat el vaig poder utilitzar molt més que aquest any».

#### **3.4.4.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P6**

P6 utilitza durant la sessió observada les estratègies pactades en el treball conjunt amb els altres professors.

L'estratègia 1, que pertany a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement", apareix tant durant l'observació a l'aula com a l'entrevista final.

L'estratègia 2, vinculada a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula", apareix molt esmentada durant l'acció educativa de P6 i també durant l'entrevista final. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió H "factors afectius", i està referenciada tant en l'observació a l'aula com en l'entrevista final destacant una continuïtat en la seva acció i percepció sobre la inclusió.

L'estratègia 3, vinculada a la subdimensió B "ajuda ajustada" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix poc anomenada però s'observa que aquesta subdimensió està mencionada tant a l'observació a l'aula com a l'entrevista final.

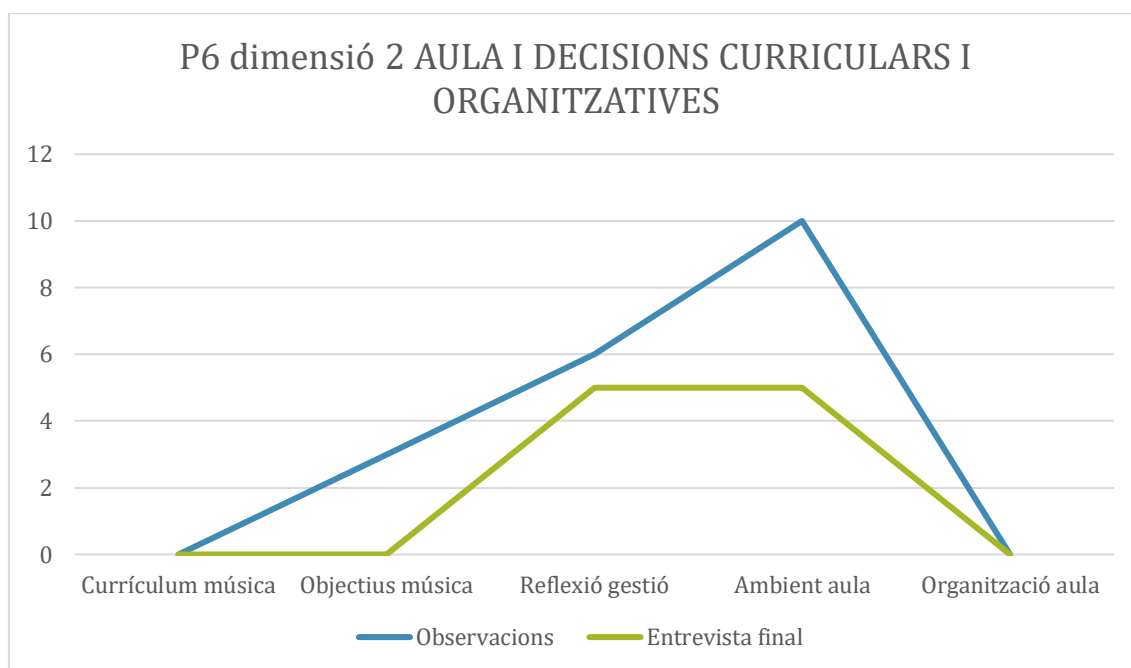
Pel que fa als resultats globals obtinguts durant l'observació a l'aula, la dimensió 3 té algunes mencions més que la dimensió 2.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" compta amb 5 subdimensions.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la més anomenada, però amb poques referències més que les altres subdimensions. Per tant, no destaca per sobre de les altres. Les altres subdimensions esmentades són: "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "objectius de l'assignatura de música".

P6 té en compte els condicionants importants per tal que les decisions es prenguin perquè l'aula de música esdevingui inclusiva, com crear i mantenir un ambient adequat parlant d'una manera amable i amb simpatia, a l'hora que busca el reconeixement dels estudiants, i evita conductes agressives mitjançant el diàleg i el respecte. En l'anàlisi també es fan referències a les altes expectatives de P6 vers els infants, així com a donar-los confiança i responsabilitat, i intentar que la motivació estigui sempre present. De totes maneres, en aquesta anàlisi es disposa de poques intervencions per poder exposar uns resultats determinants.

Les subdimensions "reflexió i gestió a l'aula de música" i "ambient a l'aula" són les més destacables. P6 presenta una coincidència entre allò que respon a l'entrevista final i en les observacions a l'aula.

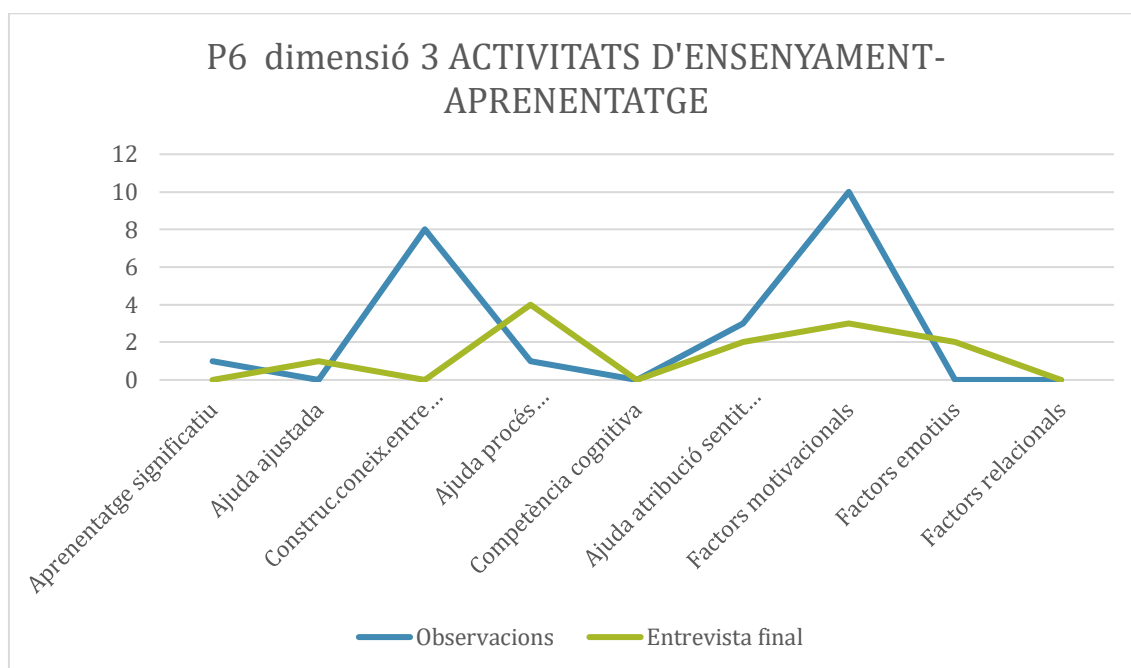


Si ens fixem en la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" es constata que hi apareixen anomenades 7 subdimensions. Destaca en nombre de referències la subdimensió "factors motivacionals", molt anomenada a l'observació a l'aula sobresortint com a rellevant la motivació intrínseca i com acostar la tasca als nois i noies. La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes" també està molt representada a l'observació a l'aula, ja que el treball que realitzaven els alumnes era en grup, i P6 tenia en compte els factors rellevants per tal de construir coneixement entre els components del grup.

És significatiu que a l'entrevista final complementi algunes de les subdimensions que no apareixien a l'observació a l'aula. Tanmateix, també es disposa de poques mencions a la resta de subdimensions per poder aprofundir més en els resultats d'aquesta dimensió.

El gràfic ens mostra que, tant durant les observacions com en l'entrevista final, "factors motivacionals" és la subdimensió que més destaca. "Construcció de coneixement entre alumnes", durant les observacions, i "ajuda en el procés de construcció del coneixement" en l'entrevista final, són les subdimensions que també sobresurten.





### **3.4.5. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P7**

D'entrada, s'especifiquen les estratègies escollides per P7. Després es mostra la taula 11 referent a P7.

1. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
2. Quan un alumne manifesta que no sap fer una cosa, se l'anima a fer-ho i a dir-li que és capaç de fer-ho.
3. A cada classe s'explica el que es treballarà en aquella sessió.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió H "factors afectius".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

**Taula 11**

<b>P7</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(3) 2(4) 3(1)	
<b>D2</b>	C1 D19 E1(21)	B1 C11 D6 E5 (23)
<b>D3</b>	A2 B1 C2 D16 E2 F1 G14 H1(39)	A2 B2 C3 D2 G4 (13)

### **3.4.5.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P7**

Durant l'observació a l'aula, P7 ha utilitzat diverses vegades les estratègies pactades durant el procés de treball conjunt amb els altres professors.

Pel que fa a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 3 vegades.

Pel que fa a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", la subdimensió H "factors afectius" és la que amb més freqüència apareix, i la segueix la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i la subdimensió B "ajuda ajustada" amb una menció.

A tall d'exemple, mostrem algunes de les aportacions del docent P7 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «"Quan vam treballar amb els Boomwhacker (són uns tubs de percussió), algú es recorda de com es deia?" Els nois i noies contesten que escala diatònica. P7 demana que quantes escales surten i contesten que set».
- Estratègia 2: «L'alumne ho torna a tocar i s'entrebanca molt. P7 diu: 'Una cosa que has fet súper bé, quan t'has equivocat no t'has parat, has tirat endavant!'».
- Estratègia 3: «P7 els diu que primer repassaran les escales, després faran uns altres exercicis i al final tocaran la flauta».

### **3.4.5.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P7**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 dimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 21.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la que aplega gairebé totes les mencions, 19. "Reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "organització a l'aula de música" tenen 1 menció cada una.

- **La subdimensió "ambient a l'aula"** compta amb 10 subsubdimensions i apareixen referències a 5 de les subsubdimensions.
  - La subsubdimensió "crear i mantenir un ambient adequat" és la més anomenada, amb 6 mencions, per exemple: «El seu to sempre és amable i afectuós».
  - La resta de subsubdimensions tenen 2 o 3 mencions.
    - ✓ "Límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació", per exemple: «El noi que no té cap full sobre la taula demana si es pot posar al costat d'algú per veure la partitura, i un altre noi contesta que no perquè no para d'empipar. P7 hi treu importància i el deixa canviar. Alguns alumnes repliquen i li diuen que no té raó perquè encara no ha empipat».
    - ✓ Reconeixement individual de l'alumne, amb l'exemple: «P7 escolta els estudiants i els demana: "Què passa? Ah! Voleu canviar de color? Doncs, endavant!"».
    - ✓ L'elogi eficaç, amb l'exemple: «Un noi contesta correctament, i P7 li diu que ho ha encertat de ple. Ell es mostra molt content i va mirant als altres companys rient»-
- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** compta amb 8 subsubdimensions, i n'apareix 1, "l'error com a procés de construcció del coneixement", amb l'exemple: «P7 en un moment donat veu que s'ha equivocat i els diu: "Oh Un error!" Els nois i les noies li diuen que no passa res, que tothom es pot equivocar. P7 ho toca al piano i els diu: "Reis!, ho heu de canviar al full que us he donat"».

- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** amb un exemple de la subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants": "P7 amb suavitat i amabilitat diu que d'acord i que continuaran amb l'Adrià. Li demana que si comença amb un do i li suma un to on va a parar. El noi li contesta que a re".

La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 39, repartides entre 8 subdimensions.

Les subdimensions "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "factors motivacionals" són les més anomenades, amb 16 i 14 mencions. Les subdimensions "aprenentatge significatiu", "ajuda ajustada", "la construcció del coneixement entre alumnes", "competència cognitiva", "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "factors afectius" compten amb 1 o 2 mencions.

- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"** compta amb 10 subsubdimensions, i n'apareixen 6:
  - "Construcció progressiva entre el professor i l'alumne" amb 5 esments, per exemple: «Una noia demana si pot enganxar a la llibreta el full que els ha donat la mestra. P7 contesta que ho han de fer a casa, d'una manera molt amable. La mestra i els alumnes comencen un diàleg on parlen del contingut de la fitxa que estan treballant».
  - "Recapitulacions constructives", amb 4 esments, per exemple: «P7 els proposa escriure el que han fet a la llibreta. La professora apunta a la pissarra tot el que han anat explicant. Els alumnes van apuntant i van escoltant».
  - "Traspàs progressiu del control" i "responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes", "ús de fórmules per destacar la rellevància d'aspectes", "recurs d'elements en el context immediat" i "presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials" amb 1 o 2 mencions cada una, per exemple: «Tots els alumnes toquen amb la flauta la cançó "Jo n'he vist un moix" i la professora els acompanya amb el piano. Cada frase la toca un grup de nois i noies diferent. i al final la toquen tots junts».

- **La subdimensió "factors motivacionals"** consta de 9 subsubdimensions, n'apareixen 5:
  - "Motivació intrínseca" aplega gairebé totes les mencions, per exemple: «P7 els felicita».
  - "Motivació extrínseca", amb dues mencions, per exemple: «P7 li diu que molt bé i que té un excel·lent».
- **"Aspectes relacionats amb la recompensa (TARGET Epstein)", "aspectes relacionats amb el temps (TARGET Epstein)",** i "capacitació per fer la tasca" tenen una menció cada una, per exemple: «Comença a tocar i quan acaba diu que s'ha equivocat perquè no sap fer la nota la. Un altre noi li ensenya i la professora el felicita. L'alumne ho torna a tocar i s'entrebanca molt. P7 diu: "Una cosa que has fet súper bé, quan t'has equivocat no t'has parat, has tirat endavant!"».
- **Les subdimensions "aprenentatge significatiu", "ajuda ajustada", "la construcció del coneixement entre alumnes", "competència cognitiva", "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "factors afectius"** compten amb 1 o 2 mencions cada una, per exemple: «P7 demana a veure si troben a la fitxa allò que els va demanant. "Un, dos i tres sostinguts?, quina escala és?" La mestra va demanat sempre molt amablement i tranquil·lament i mirant als alumnes».

### **3.4.5.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P7**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 **aula i decisions curriculars organitzatives** consta de 5 dimensions

El nombre de referències a aquesta dimensió que apareixen a l'entrevista final és de 23, repartides entre 3 subdimensions i 1 menció a una subdimensió.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" és la subdimensió més anomenada amb 11 referències. "Ambient a l'aula" i "organització de l'aula de música" tenen 6 i 5 referències respectivament. "Objectius de l'assignatura de música" presenta una referència.

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** té 8 subsubdimensions i n'apareixen 6:
  - "Reflexions i decisions abans i després de la classe" amb 4 mencions, per exemple: «El treball que ens has proposat a mi m'ha fet més sensible. A veure, aquesta nena que no segueix, què fem amb ella?. En comptes de dir: Uff! Ara què li hauré de preparar!!».
  - La resta de subsubdimensions tenen una o dues mencions: metodologies, estils i models d'aprenentatge, expectatives, l'error com a procés de construcció del coneixement, l'avaluació i la motivació del docent i de l'estudiant, per exemple: «Imagina't els que fracassen, vénen amb set suspesos. El tutor està preocupat, truca els pares però aquí s'acaba la preocupació, i això no és així. I el nen té un problema a sobre!! I els mestres, no, crec que no són conscients del que pot fer una nota, del que pot fer un examen. La conscienciació de cada mestre és diferent. El que ens arriba a l'escola és que no hi ha d'haver fracàs, fes el que vulguis però n'hi ha d'haver. El professor, què fan molts?, aproven per la "patilla", i això és un engany, perquè tampoc has potenciat les habilitats del nano. Això és el pitjor que podem fer, però no sabem una altra manera».
- **La subdimensió "ambient a l'aula"** té 10 subsubdimensions i n'apareixen 4: "reconeixement individual de l'alumne", "l'elogi eficaç", "coneixement de l'alumne" i "vinde amb el professor" són les que estan anomenades, a tall d'exemple: «En canvi, la del vinde amb l'alumne, la relació amb el professor, que tu a l'alumne el vegis com tota una persona, amb tota la seva globalitat. Que si allò no li surt gaire bé, l'has d'ajudar a desestressar-lo perquè potser s'estarà preocupant o passant una mala estona veient que amb allò no se'n surt, com cuidar-lo una mica a tots els nivells».
- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** compta amb dues subsubdimensions referenciades: "es fomenta la participació de tots els estudiants" i "experiències fora de l'aula", a tall d'exemple: «Mira, doncs, si hi ha notícies que anem seguint durant l'any, els sonaran cors que hi ha aquí a la comarca, nois joves, com la Mauri, en Pau, que són joves que tenen més o menys la seva edat i han fet una carrera musical, o Obeses, que resulta que tinc la cosina del que canta, de l'Arnau. Vull dir, intentar, en diferents estils de música, que no sigui que ens mirem això i no ens mirem "lo" altre. Doncs, els vaig dir agafarem la notícia, la llegirem».

- **La subdimensió "objectius de l'assignatura de música"** té una referència que pertany a la subsubdimensió "aprendre composició musical" i la manera de transmetre els sentiments amb la intervenció: «Si algun dia veig algú que ha tingut una idea genial, per exemple, sí que hi ha un grup que intento fer que ells s'ajudin sense que jo els hagi de dirigir. És un conjunt d'Orff, que són catorze. I vam fer dos grups i els vaig dir que sobre la mateixa melodia podien fer el muntatge que volguessin: qui comença, qui acaba, com partim les frases... i ells poden autoregular-se. Prèviament l'aprenentatge de la melodia general la fem junts, sobre una base i després construeixen sobre això».

La dimensió 3 **"activitats d'ensenyament-aprenentatge"** consta de **9 subdimensions**.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'entrevista final és de 13, repartides entre 5 subdimensions.

No hi ha cap subdimensió que destaquï en nombre de referències. La subdimensió "factors motivacionals" en té 4; "la construcció del coneixement entre alumnes" en té 3; "aprenentatge significatiu", "ajuda ajustada" i "ajuda en el procés de construcció del coneixement", 2 cada una.

- **La subdimensió "factors motivacionals"** té 4 esments que pertanyen a les subsubdimensions: motivació intrínseca, aspectes relacionats amb el grup (TARGET Epstein), aspectes relacionats amb l'avaluació (TARGET Epstein), i capacitació per fer la tasca, a tall d'exemple: «Això serà un exercici, us ho tornaré corregit i en tornarem a fer un altre, i després d'aquí a uns quants entrenaments en farem un i aquell sí que us el puntuaré. Doncs, estaven dient que no els hi havia corregit. És clar, no hi ha número, estan perduts. Els treus de la seva seguretat. I diuen: "I quina nota tinc?" "No ho sé, n'hem d'aprendre, ara això ho veig malament perquè hi falta el subjecte, el que vull és que n'apregueu"».
- **La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes"** amb 3 esments que pertanyen a les subsubdimensions "característiques de la tasca i el contingut" i "l'actuació del professor", amb l'exemple: «És que jo el que he intentat treballar a l'aula és que ells hagin d'estar treballant en conjunt. Procurar més coses que ells hagin d'estar més junts, és a dir, no que jo els hagi d'estar explicant. I cadascú ho resol a la seva llibreta tot sol, no que ho resolguin entre

ells. El que va més peix, l'ajuda el que va més bé. M'he atrevit a fer-ho i el que no ho sap fer sol almenys no s'estressa, es relaxa una mica, ja no se sent carregat de dir que jo no ho sabré fer, sinó que sap que té els altres de suport».

- **La subdimensió "aprenentatge significatiu"**, amb l'exemple: «D'entrada, s'expliquen els objectius a la classe. Sí que situa a l'alumne i li treu l'angoixa, no sé si estan nerviosos o encuriósits. Diuen: "Avui fem flauta? Tornarem a cantar?". Ells entren a classe amb més ganes i interès, i als alumnes que els costa aterrar, els situa».
- **La subdimensió "ajuda ajustada"**, amb l'exemple: «Per la inclusió, la presentació diversa de les activitats i continguts, ja que s'han de tenir en compte les diferents intel·ligències, segur. Perquè, a veure, el que un ho agafa més bé amb una imatge, l'altre ho agafa més bé movent-se, un altre escrivint i l'altre picant a l'ordinador. A un altre li entra més si ho sent, i a un altre si ho escriu».
- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"**, amb l'exemple: «Ho procuro i no sempre me'n surto, intento explicar les coses de diferents maneres: analitzar les escales amb colors, després amb lletres o formes geomètriques, intentar fer el mateix exercici però en diferents tècniques».

#### **3.4.5.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P7**

P7 utilitza, durant la sessió observada, les estratègies pactades durant el treball conjunt amb els altres professors.

L'estratègia 1, que pertany a la subdimensió dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement", és molt destacada durant l'observació a l'aula i a l'entrevista final apareix però poc mencionada.

L'estratègia 2, vinculada a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula" estan mencionades durant l'acció educativa de P7 i també durant l'entrevista final. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-



aprenentatge" a la subdimensió H "factors afectius" i està referenciada només en l'observació a l'aula, no apareix en l'entrevista final.

L'estratègia 3, vinculada a la subdimensió B "ajuda ajustada" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix poc anomenada però s'observa que aquesta subdimensió està mencionada tant a l'observació a l'aula com a l'entrevista final.

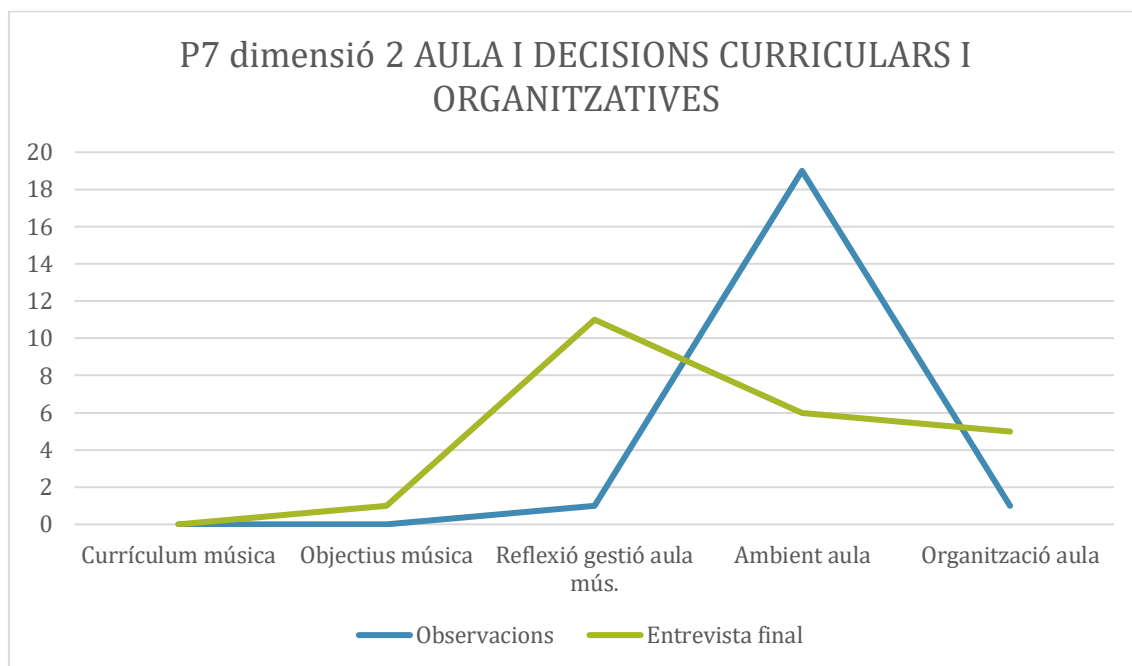
Pel que fa a l'observació global a l'aula, la dimensió 2 consta de menys referències que la dimensió 3.

La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" compta amb 5 subdimensions.

La subdimensió "ambient a l'aula" durant l'observació a l'aula aplega totes les referències, 19, fet que contrasta amb les altres dues subdimensions que només en tenen una cada una. És a l'entrevista final que les altres subdimensions "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "organització a l'aula de música" prenen més relleu perquè tenen més esments. "Objectius de l'assignatura de música" també apareix a l'entrevista final.

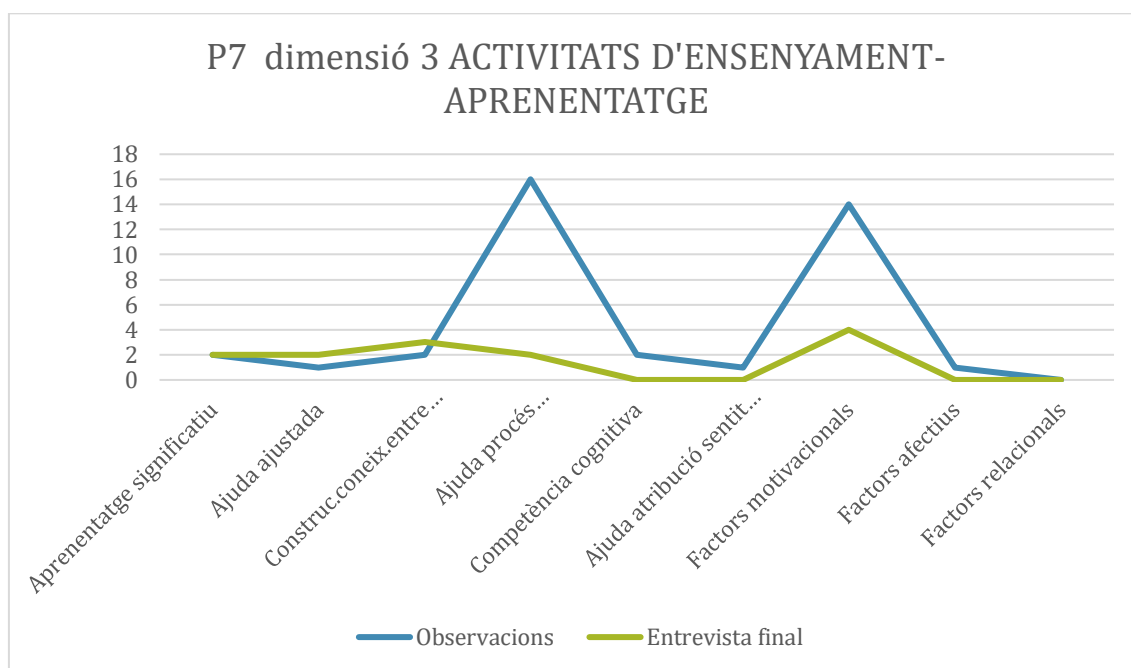
En l'anàlisi de les pràctiques educatives musicals de P7, destaca l'interès del docent per mantenir un bon ambient a l'aula, tractant als alumnes amb amabilitat i afecte i utilitzant el diàleg i el respecte en els desacords que es produeixen a l'aula. P7 valora els alumnes, i així els ho mostra i els felicita per la seva feina. És a l'entrevista final on apareixen com a més importants altres subdimensions de la dimensió 2 i on P7 reconeix que la seva actuació ha canviat gràcies al treball conjunt amb tots els professors i professores, de manera que ha esdevingut més atenta, més sensible a les necessitats de cada un dels seus estudiants.

Durant les observacions a l'aula la subdimensió "aula de música" és la que surt més anomenada, i "reflexió i gestió a l'aula de música" és la més destacada en l'entrevista final. S'observa una discontinuïtat entre la percepció del docent i la seva acció educativa.



Si ens fixem en la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", és rellevant que apareguin gairebé totes les subdimensions d'aquesta dimensió a l'observació a l'aula, tot i que cal tenir en compte que les subdimensions presenten una menció o dues. També a l'entrevista final les 5 subdimensions que apareixen presenten poques mencions però les aportacions són importants, ja que mostren com P7 cerca la manera de plantejar la tasca a realitzar tenint en compte els factors que faran que els estudiants puguin efectuar-la amb èxit.

El gràfic ens mostra força coherència en l'anàlisi d'aquesta dimensió entre la percepció del docent i la seva acció educativa.



### **3.4.6. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P8**

D'entrada, s'especifiquen les estratègies escollides per P8, i després es mostra la taula 12 referent a P8.

1. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
2. Quan un alumne manifesta que no sap fer una cosa se l'anima a fer-ho i a dir-li que és capaç de fer-ho.
3. A cada classe s'explica el que es treballarà en aquella sessió.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió H "factors afectius".

L'estratègia 3 està vinculada a:

De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

**Taula 12**

<b>P8</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(2) 2(4) 3(1)	
<b>D2</b>	B2 C4 D15 E3 (24)	B2 C10 D9 E1 (22)
<b>D3</b>	B3 C2 D4 F10 G18 H1 (38)	A1 D4 G5 (10)

### **3.4.6.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P8**

Durant l'observació a l'aula, P8 ha utilitzat diverses vegades les estratègies pactades durant el procés de treball conjunt amb els altres professors.

Pel que fa a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 4 vegades.

Pel que fa a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", les subdimensions B "ajuda ajustada", D "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i H "factors afectius" apareixen gairebé amb les mateixes referències.

A tall d'exemple, mostrem algunes de les aportacions del docent P8 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «Aquesta es posa a ballar i a remarcar els exercicis de percussió corporal que han de fer, indicant els moments més delicats o que s'han d'observar per anar junts i els estudiants escolten amb molta atenció. Comencen a fer l'exercici de percussió corporal».
- Estratègia 2: «P8 amb molta alegria els diu: "Oh que macos!"»
- Estratègia 3: «P8 els explica que van al teatre a assajar els dos balls».

### **3.4.6.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P8**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" consta de 5 dimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 24.

La subdimensió "ambient a l'aula" és la que aplega gairebé totes les mencions, 15, "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "organització a l'aula de música" i "objectius de l'assignatura de música" tenen 4, 3 i 2 mencions respectivament.

- La subdimensió "ambient a l'aula" compta amb 10 subsubdimensions i apareixen referències a 6 de les subsubdimensions:
  - "Ambient de treball" és la que presenta més mencions, 4, com per exemple: «P8 amb un to amable i afectuós diu que sí i que facin atenció que posa la música, i que engegarà quan hi hagi silenci».
  - "Reconeixement individual de l'alumne" i "el respecte" en tenen 3 cada una, per exemple: «Quan acaben la mestra els aplaudeix, i els diu cridant amb energia: "Els monos sempre seran..." I tots contesten a l'uníson: "Monos!!" La mestra riu i els parla de manera molt amable i afectuosa. "Fem l'altre?" Els nens i les nenes contesten també a l'uníson: "Sí!!". P8 m'explica que durant el ball ha procurat que tots, un moment o altre, se situïn davant de tot de l'escenari, excepte els nens i nenes que no ho van voler i se'ls hi ha respectat».
  - "Crear i mantenir un ambient adequat" i "l'elogi eficaç" en tenen 2 cada una, per exemple: «P8 molt simpàtica presenta a l'observadora i els convida a anar a la sala d'actes per assajar», i «comença la música i els nens i nenes ballen i canten. P8 els anima: "Balleu súper bé!! Heu de cantar més alt, no se sent la veu! Molt bé!!!"».
  - "Vincle professor alumne" presenta una menció: «La mestra riu i els parla de manera molt amable i afectuosa. "Fem l'altre?" Els nens i les nenes contesten també a l'uníson: "Sí!!"».
- La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" compta amb 8 subsubdimensions, i n'apareixen 3:

- La motivació del docent i dels estudiants, amb l'exemple: «Comença la música i els nens i nenes ballen i canten. P8 els anima: "Balleu súper bé!! Heu de cantar més alt, no se sent la veu! Molt bé!!!"».
- L'error com a procés de construcció del coneixement, amb l'exemple: «"Oh! No se sent la música!!" Els nens i les nenes riuen i la mestra els diu divertida que ha estat un lapsus"».
- Responsabilitat, amb l'exemple: "«P8 amb molta alegria els diu: "Oh que macos!"».
- La subdimensió "organització a l'aula de música" amb 5 subsubdimensions n'ésmenta 3:
  - Es fomenta la participació de tots els estudiants, amb l'exemple: «Tots els nens i nenes ballen i canten tots molt pendents del que fan. Quan acaben, la mestra els aplaudeix».
  - El professor com a aprenent del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'aula, amb l'exemple: «"Oh! No se sent la música!!" Els nens i les nenes riuen i la mestra els diu divertida que ha estat un lapsus».
  - La cohesió del grup classe, amb l'exemple: «"He sentit una cosa horrible! Algú de vosaltres canta malament expressament i espatlla la feina de tots nosaltres". Alguns nens assenyalen un nen però la mestra no en fa cas i insisteix que és una feina que la fan entre tots i és important que tothom ho faci bé».
- La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" presenta 2 mencions:
  - "Que l'estudiant sàpiga que té potencial i que s'ho cregui" i "gaudir i viure intensament la música", amb l'exemple: «Els nens i les nenes canten i ballen molt contents i posant molta atenció al que fan».

La dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 38, repartides entre 6 subdimensions.

La subdimensió "factors motivacionals" és la més anomenada, amb 18 mencions. La segueix "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" amb 10 mencions. Les subdimensions "ajuda en el procés de construcció del coneixement", "ajuda ajustada", "la construcció

del coneixement entre alumnes" i "factors afectius" compten amb 4, 3, 2 i 1 menció respectivament.

- La subdimensió "factors motivacionals" compta amb 9 subsubdimensions i n'hi ha 4 de referenciades:
  - "La motivació intrínseca" és la que aplega més quantitat de mencions, 11, per exemple: «Els nenes i les nenes molt contents i satisfets es posen a punt per fer l'altre ball».
  - "La capacitat per fer la tasca" té 5 esments, per exemple: «Quan acaben, P8 els diu: "D'acord!! Ara ho farem tot i tots, com si ja fóssim a l'escenari. I ara tots sols, jo us observaré." Els estudiants responen contents i entusiasmats que sí, que volen ballar i fer-ho bé».
  - "Aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein)", i "aspectes relacionats amb el grup (TARGET Epstein)", surten esmentades un cop.
  
- La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" compta amb 3 subsubdimensions:
  - "Representació de la tasca" amb 4 mencions, per exemple: «P8 els diu que ja es poden anar col·locant, que ella prepara el llapis USB. Els nens i les nenes se situen a diferents llocs de l'aula amb ordre a punt per ballar».
  - "Interès per la tasca" amb 4 mencions, per exemple: «P8 va donant indicacions, va ballant, i els nens i les nenes molt atents i concentrats van cantant i fent els moviments i estan molt al cas de què diu la mestra».
  - "Sentiment de competència" amb 2 esments, per exemple: «P8 agafa de parella una nena que té a prop i balla amb ella mentre va donant indicacions».
  
- La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" compta amb 10 subsubdimensions, i n'apareixen 3 amb 1 o 2 esments cada una:
  - Construcció progressiva entre el professor i l'alumne, amb l'exemple: «Torna a posar l'àudio i els estudiants canten i fan els gestos i moviments corresponents. P8 va donant indicacions, va ballant i els nens i les nenes molt atents i concentrats van cantant i fent els moviments i estan molt al cas del que diu la mestra. Quan acaben el ball, P8 els diu: "Molt bé!! Ara farem l'altre ball!" Ho diu amb alegria i rient».

- Autonomia de l'alumne, amb l'exemple: «P8 els va seguint i observant, els va donant indicacions generals amb entusiasme i ella també balla a vegades per reforçar algun pas o moviment».
- Recapitulacions constructives, amb l'exemple: «P8 agafa de parella una nena que té a prop i balla amb ella mentre va donant indicacions».
- La subdimensió "ajuda ajustada", amb 7 subsubdimensions, presenta 3 mencions corresponents a les subsubdimensions "contextualització de les activitats" i "clima emocional favorable", amb els exemples: «P8 davant de tots els diu que ara recordaran els passos», «les nenes i els nens, molt contents i satisfets, es posen a punt per fer l'altre ball».
- La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes", amb 7 subsubdimensions, presenta 2 esments referits a la subsubdimensió "interdependència de recompenses", amb l'exemple: «P8 els diu que ja es poden anar col·locant, que ella prepara el llapis USB. Els nens i les nenes se situen a diferents llocs de l'aula amb ordre a punt per ballar».
- La subdimensió "competència cognitiva" amb 4 subsubdimensions té un esment que fa referència a "coneixements previs", amb l'exemple: «P8 agafa de parella una nena que té a prop i balla amb ella mentre va donant indicacions».
- La subdimensió "factors afectius" amb 2 subsubdimensions té un esment a "sistema del jo (autoconcepte, autoestima, jos possibles)", amb l'exemple: «Fan el ball i P8 m'explica que durant el ball ha procurat que tots, un moment o altre, se situïn davant de tot de l'escenari, excepte els nens i les nenes que no ho van voler i se'ls hi ha respectat».

### **3.4.6.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P8**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 dimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió que apareixen a l'entrevista final és de 22, repartides entre 3 subdimensions i 1 menció a una subdimensió.



Les subdimensions "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "ambient a l'aula" són les més referenciades, amb 10 i 9 mencions. "Objectius de l'assignatura de música" i "organització de l'aula de música" tenen 2 i 1 referència respectivament.

- La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" té 8 subsubdimensions i n'apareixen 4:
  - "Reflexions i decisions abans i després de la classe" amb 4 mencions, per exemple: «Molt, m'ha agradat molt també que vinguessis a l'escola i compartir experiències amb altres professors de música. Molt. I totes aquestes coses que hem començat ara a fer-les, ara ho tinc tot més present. Coses que ja havia fet i que ho oblidés, i ara ho recupero, ho tinc més present, que costa, eh? Això és difícil! Hem de tenir en compte moltes coses, com és el nano, com aprèn, i això no és fàcil».
  - "La motivació del docent i de l'estudiant" amb 4 mencions, per exemple: «Primerament la motivació del mestre. Penso que si no està motivat, difícilment motivarà els alumnes. Per tant, està molt engrescat amb allò que estiguis fent, la cançó que t'agradi molt, i que els nens ho palpin, que ho defensis i que els nens vegin que t'ho estàs passant bé. De vegades m'ho passo més bé jo que ells, alguna vegada m'ha passat que jo m'ho estic passant molt bé i reps que ells també. És bàsic que tu estiguis motiva».
- "Metodologies, estils i models d'aprenentatge" i "confiança" amb un esment cada una, amb l'exemple: «Animar els alumnes a seguir endavant També l'he utilitzat. De totes maneres, penso que ja és una manera de fer meva, no vol dir que ara l'he tingut més en compte, però sempre m'ha agradat animar als nanos a tirar endavant».
- La subdimensió "ambient a l'aula" té 10 subsubdimensions i n'apareixen 5, amb 2 o 1 menció:
  - Reconeixement individual de l'alumne, amb l'exemple: «Però a la vegada que se sentin importants».
  - L'elogi eficaç, amb l'exemple: «Es tracta d'engrescar-los».
  - Coneixement de l'alumne, amb l'exemple: «Perquè el vincle amb l'alumne és molt important, perquè s'ha de sentir estimat».
  - El respecte, amb l'exemple: «El respecte en els nens, però també pensant els límits, perquè jo penso que la classe de música s'ha de fer amb silenci, ordre, etc. Que si de vegades o poses uns límits o no es pot fer amb respecte».

- Ambient de treball, amb l'exemple: «Però que sóc molt de no deixar passar coses, eh?».
- La subdimensió "objectius de l'assignatura de música" presenta 2 referències vinculades a les subsubdimensions "que l'estudiant sàpiga que té potencial musical i que s'ho cregui" i "ajudar a vèncer la vergonya de cantar i gaudir cantant en grup", amb l'exemple: «I a l'hora de música veus nens que s'ho estan passant tan bé en aquella estona, i que no saps si en altres no és així, o que pot tenir més dificultats en altres coses. Pensant en nens que hi ha problemes a l'aula i a l'hora de música no tens nen, està cantant, el veus encisat, content, que connecta amb aquesta manera. I altres moments que, és clar, potser li costen més».
- La subdimensió "organització a l'aula de música" té una referència a la subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants": «Amb vint-i-set nens a l'aula em costa estar per tots. En un curs hi ha una nena que necessita més atenció perquè té moltes dificultats d'escriptura i, és clar, costa molt trobar una estona per a ella. Quan cantem, quan ballem, quan piquem no hi ha problema, però, si hem d'escriure, jo he de trobar una estona per estar amb ella i és difícil».

La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'entrevista final és de 10, repartides entre 3 subdimensions.

La subdimensió "factors motivacionals" té 5 mencions, "ajuda en el procés de construcció del coneixement" en té 4, i "aprenentatge significatiu", 1.

- La subdimensió "factors motivacionals" té 5 esments que pertanyen a les subsubdimensions:
  - Aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein), amb l'exemple: «Es tracta d'engrescar-los».
  - Capacitació per fer la tasca i motivació intrínseca, amb l'exemple: «I a l'hora de música veus nens que s'ho estan passant tan bé en aquella estona, i que no saps si en altres no és així, o que pot tenir més dificultats en altres coses.

Pensant en nens que hi ha problemes a l'aula i a l'hora de música no tens nen, està cantant, el veus encisat, content, que connecta amb aquesta manera. I altres moments que, és clar, potser li costen més».

- La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement", amb 10 subsubdimensions i en fa referència a 3:
  - Presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials, amb l'exemple: «El mateix contingut es treballarà de maneres diferents. Sí que l'he fet servir. Per exemple, si estem treballant la corxera amb semicorxeres, potser abans la treballava d'una manera i prou, doncs, ara la piquem amb el llapis, o ens piquem al pit, o a les cames i això ha millorat l'aprenentatge perquè allò mateix ho reforcem».
  - Recurs d'experiència escolar o extraescolar com a suport dels coneixements i recurs d'elements en el context immediat, amb l'exemple: «Que sigui un aprenentatge significatiu, amb tot el que això comporta».

La subdimensió "aprenentatge significatiu", amb l'exemple: «Explicar els objectius i el que es farà a cada classe. És una cosa que sempre havia vist al llibre que fèiem servir, i jo m'ho saltava, i arran d'haver-ne parlat si que ho faig. També penso que els nanos saben què es treballarà durant aquella estona i penso que això és molt bo, com els grans, no? Que també ens agrada saber què es treballarà si anem a una classe, doncs, ells també».

#### **3.4.6.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P8**

P8 utilitza, durant la sessió observada, les estratègies pactades en el treball conjunt amb els altres professors.

L'estratègia 1, que pertany a la subdimensió dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement", apareix tant durant l'observació a l'aula com a l'entrevista final.

L'estratègia 2, vinculada a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula", apareixen esmentades força vegades durant l'acció educativa de P8 i també durant l'entrevista final. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3

“activitats d’ensenyament-aprenentatge” a la subdimensió H “factors afectius” i està referenciada només durant l’observació a l’aula.

L’estratègia 3, vinculada a la subdimensió B “ajuda ajustada” de la dimensió 3 “activitats d’ensenyament-aprenentatge”, apareix mencionada només en l’observació a l’aula.

Pel que fa a l’observació global a l’aula, la dimensió 3 presenta més mencions que la dimensió 2.

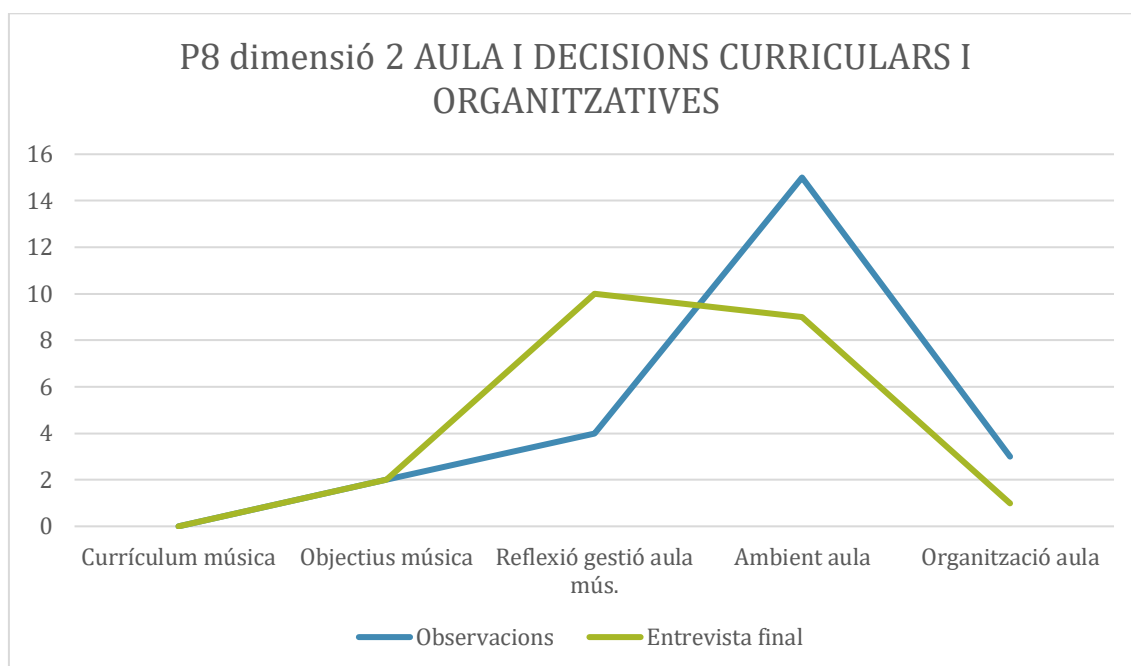
La dimensió 2 i 3 pràcticament tenen igual nombre de referències. La dimensió 2 té referenciades 4 de les 5 subdimensions, i de la dimensió 3 hi ha referenciades 7 de les 9 subdimensions.

La dimensió 2 “aula i decisions curriculars organitzatives” compta amb 5 subdimensions.

La subdimensió “ambient a l’aula” durant l’observació a l’aula aplega gairebé totes les referències, 15, i les altres 3 subdimensions en tenen 4, 3 i 2. És a l’entrevista final que la subdimensió “reflexió i gestió de l’assignatura de música” pren més relleu i té més mencions: 10. Les subdimensions “organització a l’aula de música” i “objectius de l’assignatura de música” continuen tenint poques mencions.

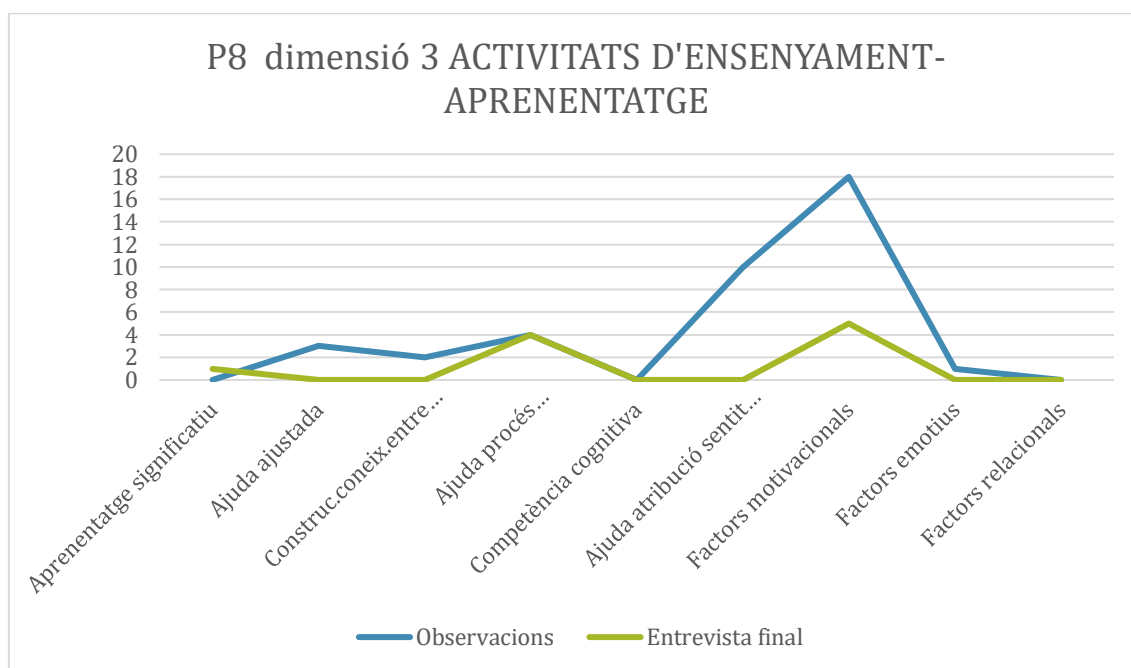
En l’anàlisi de les pràctiques educatives musicals de P8 destaca l’interès del docent per mantenir un bon ambient a l’aula, buscant el coneixement i el vincle amb l’alumne, i valorant la feina, a l’hora que es mostra propera i encoratja els estudiants davant la feina. P8 accentua com a primordial la motivació del mestre com a factor decisiu per a la inclusió dels nois i les noies a l’aula de música, i dona significació al treball en equip de reflexió i actuació realitzat amb els altres companys de professió.

El gràfic ens mostra que les subdimensions “reflexió i gestió a l’aula de música” i “ambient a l’aula” són les subdimensions que més sobresurten, la primera durant l’entrevista i la segona durant les observacions a l’aula, per tant, no presenta una continuïtat entre la percepció i l’actuació educativa del docent.



Si ens fixem en la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**", els resultats ens mostren que durant l'observació a l'aula apareixen 6 de les 9 subdimensions, que apleguen gairebé totes les referències de les subdimensions "factors motivacionals" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca", mentre que a l'entrevista final n'apareixen 3, on continua tenint importància "factors motivacionals" i també amb un pes considerable la subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement". Contrasta la diferència en nombre de mencions d'aquesta dimensió entre l'observació directa a l'aula i l'entrevista final, on hi ha poques intervencions. En l'observació a classe P8 mostra com motiva contínuament els nois i les noies i com els va acompanyant en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge dedicant-se a ells per tal d'aconseguir un avenç de cada un d'ells.

Podem observar com la majoria de les subdimensions estan esmentades i, en aquest cas, P8 coincideix a destacar com a important la subdimensió dels factors motivacionals a l'entrevista final i en les observacions a l'aula, i en menys grau també coincideix amb la subdimensió d'ajuda en el procés de construcció del coneixement, presentant una coherència entre la seva percepció i l'acció educativa.



### **3.4.7. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P9**

D'entrada s'especifiquen les estratègies escollides per P9. Després es mostra la taula 13 referent a P9.

1. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
2. Quan un alumne manifesta que no sap fer una cosa se l'anima a fer-ho i a dir-li que és capaç de fer-ho.
3. A cada classe s'explica el que es treballarà en aquella sessió.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió H "factors afectius".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

### **Taula 13**

<b>P9</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(8) 2(9) 3(3)	
<b>D2</b>	B1 C7 D15 E8 (31)	C9 D6 (15)
<b>D3</b>	A6 B5 C11 D27 E2 F7 G18 H6 (82)	A2 B4 F1 G2 (9)

#### **3.4.7.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P9**

Durant l'observació a l'aula, P9 ha utilitzat diverses vegades les estratègies pactades durant el procés de treball conjunt amb els altres professors.

Pel que fa a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 9 vegades.

Pel que fa a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement" destaca per la seva freqüència d'aparició, i H "factors afectius" i B "ajuda ajustada" amb menys referències.

A tall d'exemple, mostrem algunes de les aportacions del docent P9 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «"Recordeu què vam dir l'altre dia del cànon?" La mestra va recordant el que ja havien fet la classe anterior i ho va lligant amb el que han fet avui cantant i amb moviment».
- Estratègia 2: «Es dirigeix al nen nou i li fa una pregunta que contesta bé, i li diu que ho fa molt bé perquè porta molts pocs dies i ho ha entès molt bé».
- Estratègia 3: «P9 els està explicant tot el que faran durant la sessió d'avui».

### **3.4.7.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P9**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 31.

La subdimensió "ambient a l'aula" aplega la meitat de totes les mencions: 15. "Organització a l'aula de música", en té 8; "reflexió i gestió de l'assignatura de música", en té 7, i "objectius de l'assignatura de música" té una referència.

- La subdimensió "ambient a l'aula" compta amb 10 subsubdimensions i apareixen referències a 5 de les subsubdimensions:
  - "Ambient de treball" és la que presenta més referències, concretament 6, com per exemple: «El nen nou es distreu, i P9 li crida l'atenció discretament fent signes amb els dits. Ell se n'adona i fa cas».
  - "Crear i mantenir un ambient adequat", amb 4 esments, per exemple: «A vegades algun nen o nena demana si pot tornar-ho a repetir i P9 ho torna a tocar responent amablement».
  - "L'elogi eficaç", "reconeixement individual de l'alumne" en tenen 2 i 1 respectivament, per exemple: «P9 els anima: "Us atreviu a cantar-ho amb el nom de les notes?" Els estudiants contesten a l'uníson que sí amb entusiasme. P9 els va animant: "Va sí, valents!"».
  - "El respecte", amb una menció: «A vegades algun nen o nena demana si pot tornar-ho a repetir i P9 ho torna a tocar responent amablement».
- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** amb 5 subsubdimensions n'esmenta 2: "es fomenta la participació de tots els estudiants", amb 7 esments, per exemple: «La mestra es dirigeix al nen nou, que veu que té el full en una mà i a l'altra el barret, i li diu: "Pots deixar el full perquè t'anirà malament, pots fer na, na, na". Li diu d'una manera molt dolça i afectuosa».



- “Experiències fora de l’aula”, amb l’exemple: «La mestra els diu: “Oh! No tenim l’E!! És al metge! I és qui ens acompanya amb la guitarra!! El trobarem a faltar!!”».
- **La subdimensió “reflexió i gestió de l’assignatura de música”** compta amb 8 subsubdimensions, i n’hi apareixen 5:
  - Confiança, amb l’exemple: «La mestra es dirigeix al nen nou, que veu que té el full en una mà i a l’altra el barret, i li diu: “Pots deixar el full perquè t’anirà malament, pots fer na, na, na”. Li diu d’una manera molt dolça i afectuosa».
  - Responsabilitat, amb l’exemple: «La mestra els diu: “Oh! No tenim l’E!! És al metge! I és qui ens acompanya amb la guitarra!! El trobarem a faltar!!”».
  - Expectatives, amb l’exemple: «P9 els anima: “Us atreviu a cantar-ho amb el nom de les notes?” Els estudiants contesten a l’uníson que sí amb entusiasme. P9 els va animant: “Va, sí, valents!”».
  - L’error com a procés de construcció del coneixement, amb l’exemple: «La mestra para de tocar el piano i diu que la perdonin perquè hi ha un error a la pissarra, s’aixeca i va corrents a la pissarra i ho arregla. P9 diu: “Bé, ara farem un invent. Un compàs per fora i un per dins”».
  - La motivació del docent i dels estudiants, amb l’exemple: «P9 diu: “Què us sembla que passa aquí?” Una noia respon: “Que s’assemblen molt!”. La mestra diu: “Sí, senyor! Ara faré trampes, com que sé que en sabeu molt, a veure si us faig equivocar!!”».
- **La subdimensió “objectius de l’assignatura de música”** presenta 1 menció:
  - “Que l’estudiant sàpiga que té potencial i que s’ho cregui”, amb l’exemple: «P9 els diu: “Bé! Ara farem una música d’un gran compositor, a veure si la MC ho endevina”. L recorda a tots com ho han de fer. L recorda com comencen, qui toca primer, com acaben, etc. La mestra dóna l’entrada i dirigeix. Els estudiants toquen un fragment de “La primavera” de Vivaldi».

La dimensió 3 **“activitats d’ensenyament-aprenentatge”** consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 82, repartides entre totes les subdimensions menys una.

La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" és la que té més referències, concretament 27, la segueix "factors motivacionals", amb 18. "La construcció del coneixement entre alumnes" en té 11, "aprenentatge significatiu" i "factors afectius" en tenen 6, "ajuda ajustada" en té 5, i "competència cognitiva", 2.

- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"**

compta amb 10 subsubdimensions, i n'apareixen 3 amb 1 o 2 esments cada una:

- "Construcció progressiva entre el professor i l'alumne", amb 6 esments, amb l'exemple: «Hi ha un diàleg entre els estudiants i la mestra. Tots fan aportacions de quan dura la corxera en punt i com s'ha de tocar».
- "Traspàs progressiu del control" i "responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes", amb 6 esments, per exemple: «P9 va fent preguntes sobre les diferències de les frases, els alumnes van contestant i hi van fent aportacions parlant de continguts musicals: el ritme, l'alçada, etc. Van seguint fent l'exercici i van delimitant cada diferència que la mestra fa a cada frase».
- "Recapitulacions constructives", amb 4 esments, per exemple: «P9 diu: "Què heu dit abans de la primavera?" Els nens i les nenes contesten: "Els cartells!" La mestra treu un cartell amb un ritme de quatre pulsacions. P9 els pregunta: "Hi ha notes?". Els nois i les noies contesten: "Noooo!". P9 els anima: "Doncs, podem fer el ritme amb les notes que vulgueu!"».
- "Recurs d'elements en el context immediat", amb 3 esments, per exemple: «P9 diu: "Recordeu quantes frases tenia?" Els estudiants aixequen les mans i P9 els hi va demanant. Contesten tres, quatre, cinc, sis. La mestra, quan tots han dit la seva, els diu que ho comptaran junts».
- "Presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials", amb l'exemple: «"Ara mentre cantem tots, jo ho aniré marcant a la pissarra". Ho canten i la mestra va marcant les frases».
- "Recurs d'experiència escolar o extraescolar com a suport pels coneixements", amb l'exemple: «"Recordeu què vam dir l'altre dia del cànon?" La mestra va recordant el que ja havien fet la classe anterior i ho va lligant amb el que han fet avui cantant i amb moviment».
- "Ús de fórmules per destacar la rellevància d'aspectes", amb l'exemple: «P9 diu: "Què heu dit abans de la primavera?" Els nens i les nenes contesten: "Els

cartells!" La mestra treu un cartell amb un ritme de quatre pulsacions. P9 els pregunta: "Hi ha notes?". Els nois i les noies contesten: "Noooo!". P9 els anima: "Doncs, podem fer el ritme amb les notes que vulgueu!!"».

- "Autonomia de l'alumne", amb l'exemple: «P9 els diu: "Bé, a veure qui vol inventar-se un ritme?" I fa un exemple. Una noia diu que ho vol fer ella i pica un ritme, i la resta dels nois i noies ho repeteixen. P9 convida els altres nois i noies a fer-ho i un darrere l'altre ho van fent».
  
- **La subdimensió "factors motivacionals"** compta amb 9 subsubdimensions i n'hi ha 5 d'anomenades:
  - "La motivació intrínseca" és la que aplega més quantitat de mencions, 8, per exemple: «Els nens i les nenes canten molt bé i la mestra així els ho diu i els felicita amb alegria».
  - "La capacitat per fer la tasca" té 6 esments, per exemple: «Quan li toca al nen nou queda parat i no sap què fer. La mestra li diu que tranquil, que pot fer el que vulgui, que tot estarà bé. El nen pica un ritme sense gaire sentit i la resta de classe ho repeteix. La mestra el felicita».
  - "Aspectes relacionats amb la tasca (TARGET Epstein)", està esmentat 2 vegades, per exemple: «Els nens i les nenes molt atents i mostrant molt interès fan l'exercici acompanyats per la mestra al piano».
  - "Aspectes relacionats amb l'autoritat (TARGET Epstein)", i "aspectes relacionats amb l'avaluació (TARGET Epstein)", surten esmentades un cop: «Els recorda que cada instrument toca una música diferent i que cada instrument té una funció diferent. Que cada nen o nena s'ha d'espavilar a saber-los tocar tots, i que ells mateixos han de saber què no els surt per anar-ho repassant. Tornen a tocar la música amb els instruments nous», i «van fent la mateixa activitat diferents vegades i la mestra els va animant i els va demanant: "Com ho heu vist?" Els nens i les nenes responen que bé i se'ls veu contents i concentrats».
  
- **La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes"** presenta 7 subsubdimensions i 5 estan mencionades:
  - "Suport a l'atribució de sentit i aprenentatge", té 5 esments, per exemple: «Els estudiants s'aixequen i van a buscar els instruments. El nen nou no sap com fer-ho i l'ajuden, se'l veu molt content».

- "Regulació mútua a través del llenguatge" i "parla egocèntrica" tenen 2 esments cada una, per exemple: «P9 va fent preguntes sobre les diferències de les frases, els alumnes van contestant i hi van fent aportacions parlant de continguts musicals: el ritme, l'alçada, etc. Van seguint fent l'exercici i van delimitant cada diferència que la mestra fa a cada frase».
- "Característiques de la tasca i el contingut" i "l'actuació del professor", amb un esment cada una: «Quan li toca al nen nou queda parat i no sap què fer. La mestra li diu que tranquil, que pot fer el que vulgui, que tot estarà bé. El nen pica un ritme sense gaire sentit i la resta de classe ho repeteix. La mestra el felicita», «els recorda que cada instrument toca una música diferent i que cada instrument té una funció diferent. Que cada nen o nena s'ha d'espavilar a saber-los tocar tots i que ells mateixos han de saber què no els surt per anar-ho repassant. Tornen a tocar la música amb els instruments nous. Tornen a fer un altre canvi d'instruments i tornen a tocar la música».
- **La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"** compta amb 3 subsubdimensions i 2 estan esmentades:
  - "Representació de la tasca" amb 4 mencions, per exemple: «Els nens i les nenes es posen drets repartits per tot l'espai. P9 els diu que cantaran una cançó».
  - "Sentiment de competència" amb 3 esments, per exemple: «P9 els diu: "Bé, a veure qui vol inventar-se un ritme?" I fa un exemple. Una noia diu que ho vol fer ella i pica un ritme i la resta dels nois i les noies ho repeteixen. P9 convida els altres nois i noies a fer-ho i un darrere l'altre ho van fent».
- **La subdimensió "aprenentatge significatiu"** amb 2 subsubdimensions té 6 mencions:
  - "Adaptació dels coneixements previs als nous" amb 4 esments, per exemple: «"Recordeu què vam dir l'altre dia del cànon?" La mestra va recordant el que ja havien fet la classe anterior i ho va lligant amb el que han fet avui cantant i amb moviment».
  - "El contingut es presenta de manera estructurada, lògica i coherent", amb 2 esments, per exemple: «P9 els està explicant tot el que faran durant la sessió d'avui».

- **La subdimensió "factors afectius"** amb 2 subsubdimensions té 6 mencions:
  - "Sistema del jo", amb l'exemple: «Fan l'exercici tocant tots el seu instrument. Quan acaben la mestra els pregunta: "Com diríeu que ho hem fet?" Una nena contesta que malament perquè no han fet la corxera amb punt. Tenen una conversa entre els estudiants parlant de com s'ha d'interpretar la corxera amb punt. Ho tornen a repetir. Quan acaben P9 demana: "I ara?" Els nens i les nenes responen que no gaire bé, i ells mateixos proposen fer-ho un per un. P9 molt amablement i amb alegria: "Doncs, sí, va, comencem un per un"».
  - "Patrons atribucionals", per exemple: «Tornen a repetir l'activitat i P9 els demana com ha anat l'exercici. Els nens i les nenes contesten que ara sí que ha anat bé».
  - "Contextualització de les activitats i clima emocional favorable", amb els exemples: «P8, davant de tots, els diu que ara recordaran els passos» i «les nenes i els nens molt contents i satisfets es posen a punt per fer l'altre ball».
  
- **La subdimensió "ajuda ajustada"** amb 7 subsubdimensions, de les quals 2 estan esmentades:
  - "La participació de tots els alumnes" amb 3 esments, per exemple: «Es dirigeix al nen nou i li fa una pregunta que contesta bé, i li diu que ho fa molt bé perquè porta molts pocs dies i ho ha entès molt bé».
  - "Clima emocional favorable" amb 2 esments, per exemple: «Mentre els estudiants van endreçant els instruments, es van posant les sabates i van sortint de la classe, la mestra ha posat una cançó de Txarango molt alegre».
  
- **La subdimensió "competència cognitiva"** presenta 1 referència: «P9 diu: "Què heu dit abans de la primavera?" Els nens i nenes contesten: "Els cartells!" La mestra treu un cartell amb un ritme de quatre pulsacions. P9 els pregunta: "Hi ha notes?" Els nois i les noies contesten: "Noooo!" P9 els anima: "Doncs, podem fer el ritme amb les notes que vulgueu!!"».

### **3.4.7.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P9**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió que apareixen a l'entrevista final és de 15, repartides entre 2 subdimensions.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" té 9 referents, i "ambient a l'aula", 5 referents.

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** té 8 subsubdimensions i n'apareixen 4:
  - "Reflexions i decisions abans i després de la classe" amb 4 mencions, per exemple: «El treball que ens has proposat sí que m'ha servit. Per organitzar tot allò que ja feia sense saber per què, és a dir, com posar-hi nom, no? I llavors perquè jo he après coses, per exemple això que acabem de dir, sí que ho tens allà, però no m'ho havia plantejat, i com a manera de funcionar no ho feia. En canvi, mira, veus que fent-ho funciona. Nosaltres tenim un nen amb trets autístics i amb aquest nen això ja és bàsic, perquè ja el calmes només d'entrar a la classe».
  - "La motivació del docent i de l'estudiant", amb 3 mencions, per exemple: «Que el mestre estigui motivat per mi és bàsic, si faig una cosa és que a mi m'agrada, si he de fer una cosa que a mi no m'agrada és perquè l'he de fer per algun motiu en concret, sinó, sempre faig cançons que a mi m'agraden i activitats que a mi m'agraden i m'agrada explicar-les i que els nens les facin, això per començar».
  - "Metodologies, estils i models d'aprenentatge" i "expectatives" tenen una menció cada una.
  
- **La subdimensió "ambient a l'aula"** té 10 subsubdimensions i n'apareixen 5:
  - "Crear i mantenir un ambient adequat", "rebuig de mostres d'idees denigrants", "el respecte", "coneixement de l'alumne" i "vinde amb el professor" són les que estan anomenades. A tall d'exemple: «Llavors, la relació amb els alumnes és bàsica, perquè si jo amb un alumne només d'arribar el renyes, jo sóc incapaç de

llavors posar-me a cantar; vull dir, que jo crec que el clima a l'aula és el que hem de promoure. I a vegades t'enfades, això no vol dir que tot sigui una bassa d'oli, però s'ha de procurar que com molt més tranquils i motivats estiguin els nens, més funcionarà la cosa» i «del vincle amb l'alumne, del respecte, que per mi van molt lligats. Si tu pots tenir un vincle com més proper i més bonic, millor, i dins d'aquest vincle hi ha d'haver el respecte mutu, perquè si no hi ha respecte jo no veig que hi pugui haver un vincle prou fort o prou significatiu. I també el mateix, si hi ha un vincle amb l'alumne és perquè tu esperes molt de l'alumne, altes expectatives. Aquests trets els veig molt relacionats entre ells.»

La dimensió 3 **“activitats d'ensenyament-aprenentatge”** consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'entrevista final és de 9, repartides entre 4 subdimensions.

La subdimensió “ajuda ajustada” té 4 mencions, “aprenentatge significatiu” i “factors motivacionals” en tenen 2 cada una, i “ajuda d'atribució de sentit a la tasca” té una menció.

- **La subdimensió “ajuda ajustada”** consta de 7 subsubdimensions i 3 apareixen esmentades:
  - “Contextualització de les activitats”, “clima emocional favorable” i “planificació de les activitats per tal d'adaptar-les a les necessitats dels alumnes”, amb l'exemple: «Perquè m'ha quedat comprovat moltes vegades que allò que els nens han viscut i ho han gaudit més al cap dels anys encara se'n recorden. Et poden parlar d'una dansa que van fer, o d'una cançó, no et parlaran pas d'aquella fitxa que vam fer, no t'ho diran. Jo recordo els alumnes que ja no hi són, que molts encara es recorden d'una dansa que vam fer que cantàvem i ho fèiem amb unes cintes i tota una història, i això se'n recorden al cap de molts anys i de moltes cançons també, perquè jo crec que l'aprenentatge va ser significatiu i ells el van viure des del principi. Vull dir vivencial.»
- **La subdimensió “aprenentatge significatiu”** amb les referències a “el contingut es presenta de manera estructurada, lògica i coherent”, amb l'exemple: «El que m'he proposat fer és aquest punt que dèiem de presentar la sessió i dir-los a tots què farem durant la sessió, perquè a ells això els situa molt i veuen per

on vas passant i això els fa més significatiu l'aprenentatge també. És de les coses que he afegit arran de les xerrades».

- **La subdimensió "factors motivacionals"** té 2 esments que pertanyen a les subsubdimensions: "motivació intrínseca" i "capacitació per fer la tasca". A tall d'exemple: «Perquè m'ha quedat comprovat moltes vegades que allò que els nens han viscut i ho han gaudit més al cap dels anys encara se'n recorden. Et poden parlar d'una dansa que van fer, o d'una cançó, no et parlaran pas d'aquella fitxa que vam fer, no t'ho diran. Jo recordo els alumnes que ja no hi són, que molts encara es recorden d'una dansa que vam fer que cantàvem i ho fèiem amb unes cintes i tota una història, i això se'n recorden al cap de molts anys i de moltes cançons també, perquè jo crec que l'aprenentatge va ser significatiu i ells el van viure des del principi. Vull dir vivencial».
- **La subdimensió "ajuda d'atribució de sentit a la tasca"** té una menció.

#### **3.4.7.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P9**

P9 utilitza, durant la sessió observada, les estratègies pactades en el treball conjunt amb els altres professors.

L'estratègia 1, que pertany a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement", apareix tant durant l'observació a l'aula com a l'entrevista final. .

L'estratègia 2, vinculada a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula", apareix molt mencionada durant l'acció educativa de P9 i també durant l'entrevista final. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió H "factors afectius" i està referenciada només en l'observació a l'aula.

L'estratègia 3, vinculada a la subdimensió B "ajuda ajustada" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", s'observa que està mencionada tant a l'observació a l'aula com a l'entrevista final indicant una continuïtat en l'acció i percepció educativa de P9.



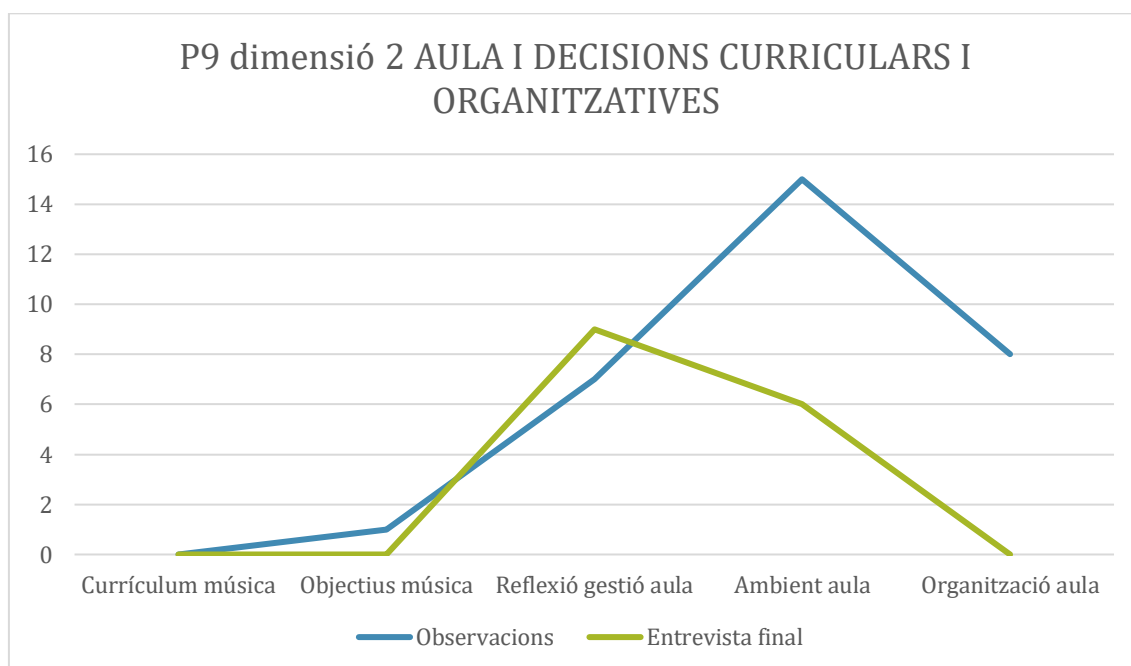
Destaca la dimensió 3 amb moltes referències sobretot durant l'observació a l'aula: 82. La dimensió 2 té referenciades 4 de les 5 subdimensions, i a la dimensió 3 estan referenciades 8 de les 9 subdimensions.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" compta amb 5 subdimensions.

Les subdimensions "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "ambient a l'aula" són les que apleguen gairebé totes les referències. Les subdimensions "organització a l'aula de música" i "objectius de l'assignatura de música" apareixen a l'observació a l'aula.

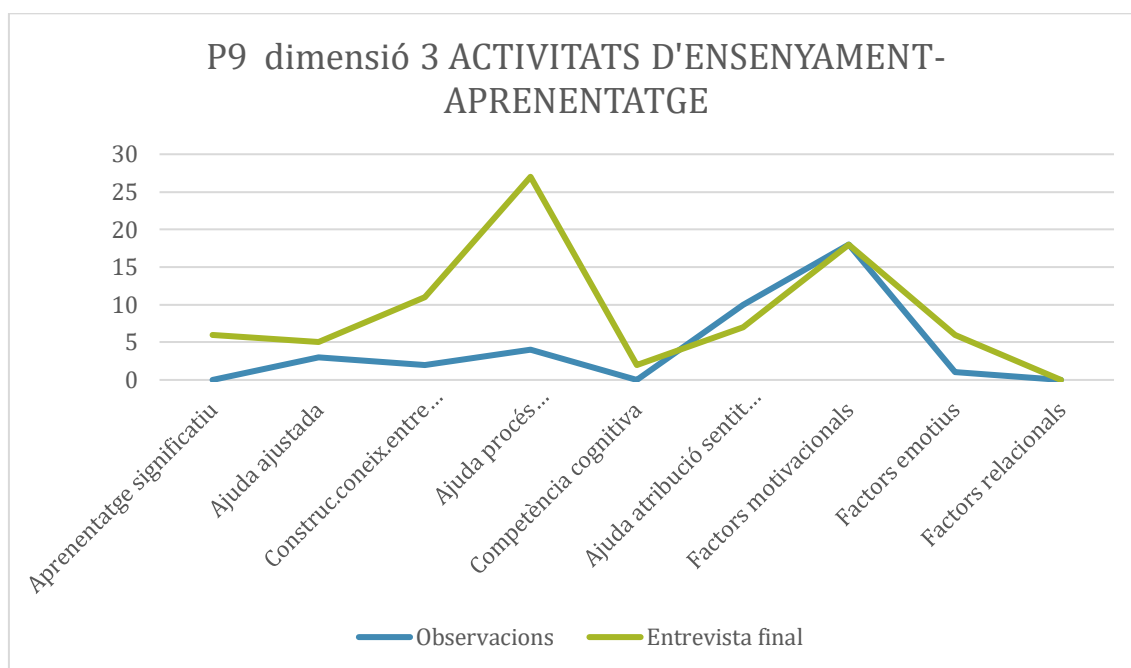
P9 aconsegueix que l'ambient a l'aula de música sigui confortable per a tots els estudiants. La participació de tothom està garantida, ja que la mestra mostra confiança, respecte i dona responsabilitat als seus alumnes. Manifesta les seves altes expectatives pel grup classe, i amb la seva amabilitat i simpatia encoratja cada un dels nois i noies. Destaca la motivació del docent mateix com a motor de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, i és conscient que la reflexió i el treball compartit amb la resta de docents és fonamental, ja que ajuda a plantejar-se la manera de funcionar, organitzar totes les tasques de l'aula i a posar-hi nom i adaptar noves estratègies per a la inclusió de tot l'alumnat a l'aula de música.

A tall de conclusió, el gràfic ens mostra que les dues subdimensions més destacades amb diferència de les altres són "ambient a l'aula", durant les observacions a l'aula, i "reflexió i gestió a l'aula de música", durant l'entrevista final presentant una no coincidència entre la percepció del docent i la seva acció educativa.



Si ens fixem en la dimensió 3 **“activitats d’ensenyament-aprenentatge”**, els resultats ens mostren que durant l’observació a l’aula apareixen totes les subdimensions menys una, sobresortint com a principal “ajuda en el procés de construcció del coneixement”. Només en una sessió d’aula P9 utilitza la majoria d’estratègies per acompanyar a cada un dels seus estudiants en el procés d’ensenyament-aprenentatge. P9 s’assegura que les activitats d’ensenyament-aprenentatge podran ser abordades per tots els alumnes construint coneixement partint d’un aprenentatge significatiu, contextualitzat, amb un clima emocional favorable i tenint en compte totes les característiques de les tasques proposades per tal poder ser realitzades, sense perdre de vista ni un moment tots els factors motivacionals. P9 també dona rellevància a la subdimensió de la construcció del coneixement entre els alumnes, durant el desenvolupament de la sessió, com a fonament pel treball de l’aula de música.

Observem en el gràfic que la subdimensió “ajuda en el procés de construcció del coneixement” i la de “factors motivacionals” són les més importants, tant en l’entrevista final com durant les observacions a l’aula presenten una continuïtat entre la seva acció i la seva consciència educativa.



### **3.4.8. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P10**

D'entrada s'especifiquen les estratègies escollides per P10 després es mostra la taula 14 referent a P10.

1. La mestra crea expectació per explicar les activitats, els nous continguts o les novetats.
2. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
3. Buscar el retorn entre l'alumne i el mestre per fer la reflexió sobre les activitats.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió G "factors motivacionals".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

#### **Taula 14**

<b>P10</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(2) 2(4) 3(2)	
<b>D2</b>	B2 C12 D16 E2 (32)	C10 D8 E2 (20)
<b>D3</b>	A2 B5 C8 D10 E1 F1 G8 (35)	A1 D3 H1 I2 (7)

#### **3.4.8.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P10**

Durant l'observació a l'aula, P10 ha utilitzat diverses vegades les estratègies pactades durant el procés de treball conjunt amb els altres professors.

Pel que fa a la **dimensió "2 aula i decisions curriculars i organitzatives"**, la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 2 vegades.

Pel que fa a la **dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge"**, la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement" és la que amb més freqüència apareix, seguida de la subdimensió G "factors motivacionals" i la subdimensió B "ajuda ajustada" amb menys referències.

A tall d'exemple, mostrem algunes de les aportacions del docent P10 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «P10, aprofitant la trobada de l'ocellet, els posa una música i els anima a escoltar i a veure què descobreixen. Al fragment musical s'hi sent de tant en tant el cant d'un cucut. Els infants estan escoltant atentament».
- Estratègia 2: «La mestra fa les notes de la partitura que hi ha projectada a la pissarra amb fonomínia i un nen diu que és la cançó del "Peix peixet". Provem si lliga i, sí, descobreixen que sí que lliga. P10 els indica que mirin la partitura que tenen projectada a la pissarra».

- Estratègia 3: «P10 els diu: "Sabeu què va passar? Que al festival de primavera els mestres ho van ballar!" Als infants de seguida se'ls veu a les cares que saben de què està parlant».

### **3.4.8.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P10**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 32.

La subdimensió "ambient a l'aula" aplega la meitat de totes les mencions, 16, seguida de la subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música". "Objectius de l'assignatura de música" i "organització a l'aula de música" tenen dues mencions cada una.

- **La subdimensió "ambient a l'aula"** compta amb 10 subsubdimensions i apareixen referències a 7 de les subsubdimensions:
  - "Crear i mantenir un ambient adequat" presenta 5 mencions, per exemple: «P10, molt amable i afectuosa, els demana què han descobert».
  - "Ambient de treball" té 4 mencions, com per exemple: «Després fa aixecar altres infants i els diu que amb molt de silenci (que per jugar també es necessita silenci)».
  - "Reconeixement individual de l'alumne" amb 3 esments, per exemple: «Hi ha un nen que es gira i ho fa al revés, i P10 rient li diu que en M ho sap fer de totes maneres».
  - "Límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació", "l'elogi eficaç", "el respecte" i "vinde professor alumne" tenen una menció cada una, a tall d'exemple: «Mentre juguen la mestra els fa riure, i els ho fa passar divertit. Per exemple, repeteix la mateixa nota molts cops i ells es volen moure i els enganya. Els diu: "Eh! No et deixis enredar", rient i amb complicitat. També els

demana molta concentració però de manera molt afectuosa i delicada. Els infants estan molt atents i van realitzant l'exercici proposat per la mestra».

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música2** compta amb 8 subsubdimensions, i n'apareixen 5:
  - "Confiança", amb 4 mencions, per exemple: «Els infants continuen intervenint i la mestra molt afectuosa els escolta i els contesta».
  - "La motivació del docent i dels estudiants", amb 3 mencions, per exemple: «P10 canta una cançó de triar i als dos nens que els toca van a buscar les caixes i les reparteixen als altres nens i nenes».
  - "Responsabilitat", amb 2 mencions, i l'exemple: «P10 respon: "Molt bé! És el que volia que sentíssiu, això és un cànon».
  - "L'error com a procés de construcció del coneixement" amb 2 esments i l'exemple: «Tots fan l'exercici i al final un nen es queixa amb un "ai!". P10 es dirigeix a ell i li demana què li passa. L'infant diu que no li ha sortit. P10 traient-li importància diu que no passa res i que la setmana vinent ho faran amb els xilòfons i els metal·lòfons. I ho tornen a picar amb les mans».
  - "Expectatives" amb una menció.
- **La subdimensió "objectius de l'assignatura de música"** presenta 2 mencions que pertanyen a les subsubdimensions "que l'estudiant sàpiga que té potencial i que s'ho cregui" i "participar i crear danses", amb l'exemple: «P10 posa un àudio i ballen fent una percussió corporal, tots ho fan contents i concentrats i van mirant i seguint la mestra».
- La subdimensió "organització a l'aula de música" presenta dues mencions que pertanyen a la subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants", amb l'exemple: «Comencen a tocar-ho i la mestra s'acosta als infants que no segueixen i els ajuda».

La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 35, molt semblant a la dimensió 2 amb 32, repartides entre 7 de les subdimensions.

La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" és la més anomenada amb 10 mencions, la segueixen "factors motivacionals" i "la construcció del coneixement entre alumnes" amb 8, i "ajuda ajustada" que en té 5. Les subdimensions "aprenentatge significatiu", "competència cognitiva" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" amb dues referències la primera i una les altres dues.

- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"** compta amb 10 subsubdimensions, i n'apareixen 6:
  - "Construcció progressiva entre el professor i l'alumne" amb 4 esments, amb l'exemple: «Passa a recollir els instruments mentre P10 els va dient: "Recordeu amb quines notes haurem de començar a tocar el xilòfon?" Els infants contesten que sí, que són el sol, la, sol».
  - "Traspàs progressiu del control" i "responsabilitats en l'aprenentatge del professor als alumnes", amb l'exemple: «Quan acaba molts d'ells aixequen el dit. La mestra assenjala a un nen i aquest contesta que és "El gegant del pi". P10 els diu: "Fem una cosa, jo la toco amb la flauta i vosaltres canteu, i a veure si lliga"».
  - "Recapitulacions constructives", "recurs d'experiència escolar o extraescolar com a suport pels coneixements", "recurs d'elements en el context immediat" i "presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials", amb l'exemple: «La mestra fa les notes de la partitura que hi ha projectada a la pissarra amb fonomíma i un nen diu que és la cançó del "Peix peixet". Provem si lliga i, sí, descobreixen que sí que lliga. P10 els indica que mirin la partitura que tenen projectada a la pissarra».
- **La subdimensió "factors motivacionals"** compta amb 9 subsubdimensions i n'hi ha 2 d'anomenades:
  - "La motivació intrínseca" és la que aplega més quantitat de mencions, 7, per exemple: «Es disposen a picar el ritme tots plegats. Els infants mostren atenció i silenci».
  - "La capacitació per fer la tasca", amb l'exemple: «Els infants continuen intervenint i la mestra molt afectuosa els escolta i els contesta».
- **La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes"** presenta 7 subsubdimensions i n'hi ha 5 d'esmentades: "Conflicte entre punts de vista moderadament divergents", per exemple: «Ho faran tots amb grups. Els nens i les nenes s'aixequen i fan l'activitat amb grups de sis nens i nenes, van trepitjant les notes que va dient la mestra al pentagrama del terra».

- "Regulació mútua a través del llenguatge" i "parla egocèntrica", amb l'exemple: «Molts infants aixequen la mà i P10 demana a un nen que diu que els instruments cantaven. P10 demana a un altre nen que diu que "feia cucut". P10 va animant a contestar. Un altre nen diu que s'ha imaginat que el cucut era dalt de l'arbre. Els infants van intervenint a mesura que la mestra els va assenyalant. Una nena diu que ha sentit que el cucut es repeteixi».
- Suport a l'atribució de sentit i aprenentatge, amb l'exemple: «Es disposen a picar el ritme tots plegats. Els infants mostren atenció i silenci». "L'actuació del professor", amb l'exemple: «Els infants busquen la pàgina al seu llibre i la mestra va comprovant si tots ho tenen i els va ajudant».
- **La subdimensió "ajuda ajustada"** amb 7 subsubdimensions, de les quals 4 estan esmentades:
  - "La participació de tots els alumnes" amb 2 esments, per exemple: «P10 canta una cançó de triar, i als dos nens que els toca van a buscar les caixes i les reparteixen als altres nens i nenes».
  - "Clima emocional favorable", "planificació de les activitats per tal d'adaptar-les a les necessitats dels alumnes" i "ús autònom del coneixement" apareixen referenciades una vegada, per exemple: «P10, aprofitant la trobada de l'ocellet, els posa una música i els anima a escoltar i a veure què descobreixen. Al fragment musical s'hi sent de tant en tant el cant d'un cucut. Els infants estan escoltant atentament».
- **La subdimensió "aprenentatge significatiu"** amb 2 subsubdimensions té 2 mencions vinculades a les subsubdimensions: "el contingut es presenta de manera estructurada, lògica i coherent" i "adaptació dels coneixements previs als nous", amb l'exemple: «I els diu: "Què sabem?, les corxeres?, sí, oi? I què més?"».
- **Les subdimensions "competència cognitiva" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca"** estan esmentades una vegada, per exemple: «La mestra fa les notes de la partitura que hi ha projectada a la pissarra amb fonomíma i un nen diu que és la cançó del "Peix peixet". Provem si lliga i, sí, descobreixen que sí que lliga. P10 els indica que mirin la partitura que tenen projectada a la pissarra».



### **3.4.8.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P10**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió que apareixen a l'entrevista final és de 20 repartides entre 3 subdimensions.

La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música" té 10 referents; "ambient a l'aula" en té 8, i "organització a l'aula de música", 2.

- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** té 8 subsubdimensions i n'apareixen 5:
  - "La motivació del docent i de l'estudiant", amb 4 mencions, per exemple: «De fet, parlo dels nens de 1r i 2n, perquè amb els nens i nenes d'infantil ja ho utilitzava: la caixa de les sorpreses, etc. Però amb els altres, ara que hem tret els llibres, sí que ho he fet servir. D'aquesta manera, aconsegueixes que els nens s'interessin per allò que faran. Sobretot amb nens amb més dèficit d'atenció o nens que els costa més posar atenció».
  - "Reflexions i decisions abans i després de la classe", amb 4 mencions, per exemple: «Trobo molt important això que la mestra mostra alegria durant la classe, i ho intento fer, però no sempre ho aconseguixo. Bé, és la motivació del mestre».
  - "Metodologies, estils i models d'aprenentatge", amb l'exemple: «Aquest any m'he apuntat a un seminari i t'aporta molt, tinc moltes més idees i activitats, molt més material. Els seminaris són molt importants i t'aporten molt».
  - "Expectatives", amb l'exemple: «Altes expectatives em costa més a classe. Els felicito quan van bé pel passadís, però ho hauria de fer més tenen una menció cada una».
- **La subdimensió "ambient a l'aula"** té 10 subsubdimensions i n'apareixen 4:
  - "Coneixement de l'alumne i vincle amb el professor", amb l'exemple: «El vincle amb l'alumne, sí, em sembla que va ser en una de les reunions que es va dir que a cada classe t'has d'haver mirat tots els nens. Això em va agrada. És una

ximpleria, però, penso... Per exemple, a la coral, quan cantes, que la directora et miri, doncs, és molt important i en això hi penso molt. Quan cantem, ho aprofito per anar passant i anar-me'ls mirant a tots. Gaire vint no en pots fer perquè és molt diferent ser el tutor. De totes maneres, els tinc cinc anys».

- "Crear i mantenir un ambient adequat", "el respecte" i "ambient de treball", amb l'exemple: «El respecte, home, això sí que és important, per part d'ells i per part meva. Respectar el torn de paraula, i intento parlar amb més respecte i amabilitat. A vegades penso què faria si hi hagués algú més a classe i et surt millor. Els dic si esteu callats podreu seure allà on vulgueu, i quan no paren sense dir res vaig cap allà i els agafo de les mans i els canvio de lloc».
- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** té dues referències a la subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants", per exemple: «A mi m'ha agradat molt fer-ho, i et fa reflexionar. L'any passat tenia aquesta nena i m'ha ajudat molt. Era el moment que em feia pensar, quan tenia a la nena i no sabia com ho podria fer!».

La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'entrevista final és de 7, repartides entre 4 subdimensions.

La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement" té 3 esments, "factors relacionals" en té 2, i "aprenentatge significatiu" i "factors afectius" en tenen 1 cada una.

- **La subdimensió "ajuda en el procés de construcció del coneixement"** consta de 10 subsubdimensions i apareix indicada "presentació de situacions o altres recursos des de diferents perspectives referencials" amb 3 esments, per exemple: «El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses».
- **La subdimensió "factors relacionals"** amb les mencions referides a representacions mútues, amb l'exemple: «Buscar el retorn entre l'alumne i el mestre per fer la reflexió sobre les activitats. La tercera estratègia no l'he fet tant, passa l'estona i ja és al final de la classe. Sí que ho fem quan anem pel passadís, o a mitja classe, pero la música i parlem de com l'escoltem. M'agradaria

fer-ho al final de la classe però em passa el temps. Tot i que gaire petits potser és millor una valoració més immediatament. S'ha de fer quan va bé i quan no va bé. Ahir amb els de P5, la tornada de l'aula de música la van fer molt bé, i jo els vaig xocar la mà un per un, vaig caure de cul a terra per l'alegria, i, és clar, això també ho necessiten. Però em falta fer-ho bé durant la classe».

- **Les subdimensions "aprenentatge significatiu" i "factors afectius"** presenten una menció cada una, per exemple: «De fet, parlo dels nens de 1r i 2n, perquè amb els nens i nenes d'infantil ja ho utilitzava: la caixa de les sorpreses, etc. Però amb els altres, ara que hem tret els llibres, sí que ho he fet servir. D'aquesta manera, aconsegueixes que els nens s'interessin per allò que faran. Sobretot amb nens amb més dèficit d'atenció o nens que els costa més posar atenció».

#### **3.4.8.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P10**

P10 utilitza, durant la sessió observada, les estratègies pactades durant el treball conjunt amb els altres professors.

L'estratègia 1, que pertany a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" de la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", apareix 2 vegades i confirma que P10 té molt present aquesta subdimensió a l'aula, i destaca també com a rellevant durant l'entrevista. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", a la subdimensió G "factors motivacionals", molt presents en la seva acció educativa a l'aula, però no apareix durant l'entrevista.

L'estratègia 2, vinculada a la subdimensió D "ajuda en la construcció del coneixement" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", confirma que és una de les subdimensions més referenciada durant l'acció educativa de P10 i també apareix en l'entrevista final però menys referenciada.

L'estratègia 3, vinculada a la subdimensió B "ajuda ajustada" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", s'observa que està mencionada a l'observació a l'aula però no apareix a l'entrevista final.

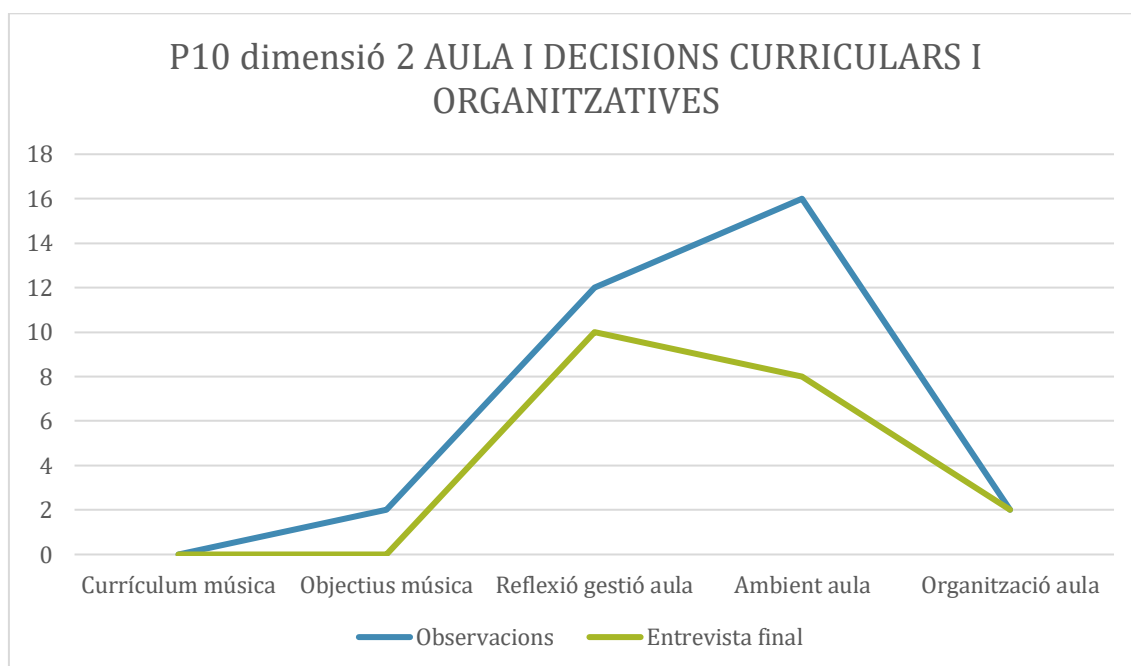
Cal subratllar que entre l'observació a l'aula i l'entrevista final apareixen totes les subsubdimensions, menys una de la dimensió 2 i totes les de la dimensió 3.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" compta amb 5 subdimensions.

Les subdimensions "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió de l'assignatura de música" són les que apleguen gairebé totes les referències. La subdimensió "organització a l'aula de música" té 4 mencions i "objectius de l'assignatura de música" només apareix a l'observació a l'aula.

En l'observació a l'aula P10 es mostra afectuosa amb els nens i les nenes i sap com manifestar el reconeixement individual de cada alumne, alhora que el tracte és amb respecte i busca mantenir el vincle amb els infants. Els ofereix confiança i comparteix amb ells la responsabilitat quan positivitza les accions dels infants animant-los i traient importància als errors. Destaca com a important la motivació del mestre per sobre de tot i explica que és important la formació i reflexió del mestre sobre les seves activitats i posicionaments, ja que ajuda a trobar solucions per tal que tots els infants participin en les sessions de música.

El gràfic ens mostra com coincideixen en els dos moments de l'estudi, observacions a l'aula i l'entrevista final, que les subdimensions que més sobresurten amb diferència de les altres són "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió a l'aula de música".

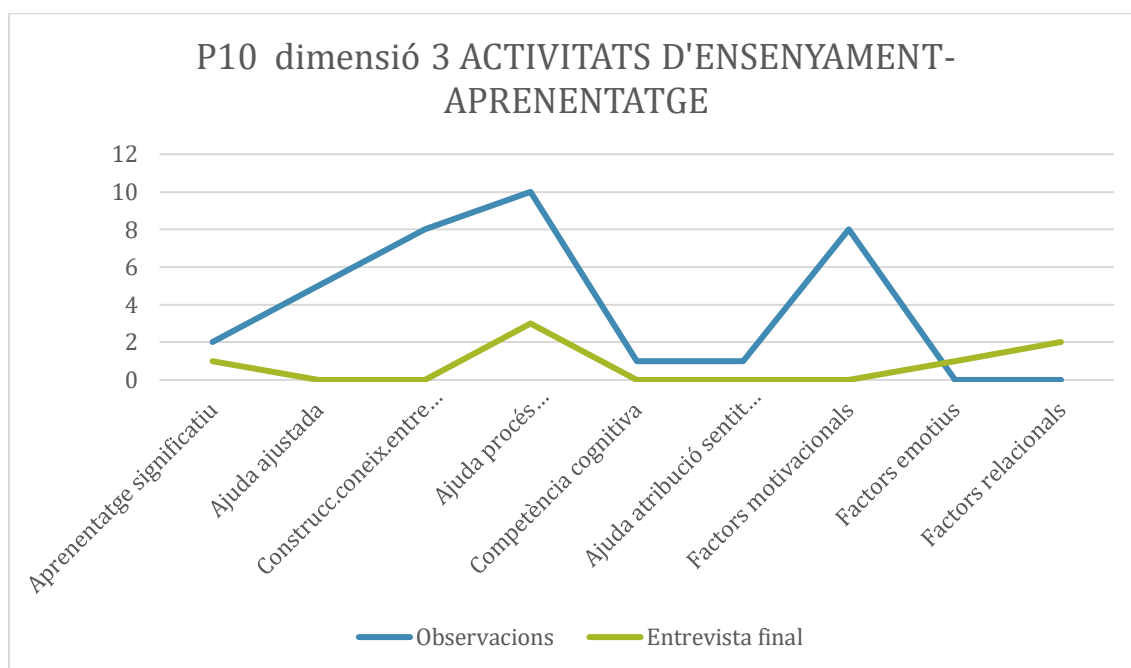


La dimensió 3 **“activitats d’ensenyament-aprenentatge”** consta de 9 subdimensions.

La subdimensió “ajuda en el procés de construcció del coneixement” és la subdimensió més anomenada, tant a l’observació a l’aula com a l’entrevista, però fent referència a diferents subsubdimensions, i “factors motivacionals” també destaca com a més referenciada durant l’observació a l’aula.

És rellevant que entre l’observació a l’aula i l’entrevista final apareguin, encara que amb poques mencions, totes les subdimensions d’aquesta dimensió. P10 mostra interès de com acompanyar l’infant en el procés d’ensenyament-aprenentatge i té en compte les estratègies que més ajudaran a acostar el contingut als infants i per desenvolupar les activitats per tal que tots i totes hi participin.

Observem que la subdimensió “ajuda en el procés de construcció del coneixement” sobresurt tant en l’entrevista final com en les observacions a l’aula. La subdimensió “factors motivacionals” destaca durant les observacions a l’aula. Podem dir que es mostra una certa coherència entre l’acció educativa i la consciència del docent.



### **3.4.9. ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS DE P11**

D'entrada, s'especifiquen les estratègies escollides per P11. Després es mostra la taula 15 referent a P11.

1. La mestra crea expectació per explicar les activitats, els nous continguts o les novetats.
2. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
3. Buscar el retorn entre l'alumne i el mestre per fer la reflexió sobre les activitats.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió G "factors motivacionals".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

### **Taula 15**

<b>P11</b>	<b>OBSERVACIÓ A L'AULA</b>	<b>ENTREVISTA FINAL</b>
<b>EST</b>	1(5) 2(2) 3(1)	
<b>D2</b>	B2 C5 D14 E7 (28)	C10 D10 E1(21)
<b>D3</b>	A2 B4 C3 D1 E1 F2 G11 (24)	B2 G3 H3 I3 (11)

#### **3.4.9.1. ANÀLISI DE LA UTILITZACIÓ DE LES TRES ESTRATÈGIES DE P11**

Durant l'observació a l'aula, P11 ha utilitzat diverses vegades les estratègies pactades en el procés de treball conjunt amb els altres professors.

Pel que fa a la **dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives"**, la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" apareix 5 vegades.

Pel que fa a la **dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge"**, la subdimensió G "factors motivacionals" és la que amb més freqüència apareix, seguida de la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement", i la subdimensió B "ajuda ajustada", amb menys referències.

A tall d'exemple, mostrem algunes de les aportacions del docent P11 referents a les estratègies escollides:

- Estratègia 1: «P11 els diu: 'Us apujo el to una mica més perquè podeu arribar més amunt'».
- Estratègia 2: «Ara farem les cançons de bressol! M, vas a buscar l'acordió?».
- Estratègia 3: «Després, P11 els proposa: "Entesos, penseu quin personatge voldreu ser. I que entre tots ho hem de fer tots: pintors, percussió corporal...". Els infants van dient el que voldran fer, van parlant entre ells i en veu alta».

### **3.4.9.2. ANÀLISI DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES DE P11**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 28.

La subdimensió "ambient a l'aula" aplega la meitat de totes les mencions: 14. "Organització a l'aula de música" té 7 mencions, "reflexió i gestió de l'assignatura de música" té 5 mencions i "objectius de l'assignatura de música" en té 2.

- **La subdimensió "ambient a l'aula"** compta amb 10 subsubdimensions i apareixen referències a 6 de les subsubdimensions:
  - "L'elogi eficaç", presenta 4 mencions, per exemple: «La mestra fa broma amb els alumnes i els diu que ho fan molt bé i que potser és ella que n'ha d'aprendre més. Els infants riuen i estan contents i van seguint la broma».
  - "Crear i mantenir un ambient adequat" presenta 3 mencions, per exemple: «P11 amb molta energia i simpatia els explica què faran durant la sessió d'avui: primer cantaran i després assajaran».
  - "El respecte" amb 2 mencions i l'exemple: «La mestra m'explica que hi participen tots les nenes i tots els nens. La L és una nena amb molts problemes motrius i cognitius i està encantada ballant i participant en tot a l'aula de música. Sembla que és en l'assignatura, l'hora de música, que està més atenta i que hi participa més».
  - "Vincle professor alumne" amb 2 esments i l'exemple: «La mestra els mira i els fa un gest que denota molta complicitat, i els infants s'aixequen i es posen al voltant del piano i la mestra es posa asseguda davant del teclat».
  - "Ambient de treball" amb 2 mencions, com per exemple: «Comencen a cantar la cançó mentre la mestra els acompanya amb el piano. Tots estan molt atents i concentrats i van mirant les indicacions que els fa P11 amb el cap i l'expressivitat de la cara».
  - "Reconeixement individual de l'alumne" amb 1 esment, amb l'exemple: «Els infants canten la cançó i la mestra els felicita amb un molt bé!!».



- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** amb 5 subsubdimensions i 4 n'estan referenciades:
  - "Es fomenta la participació de tots els estudiants", amb 3 mencions i l'exemple: «Ei! No veig l'alumne S, arregleu-vos com vulgueu però he de veure a tothom».
  - "El professor com a aprenent del procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula", amb l'exemple: «La mestra fa broma amb els alumnes i els diu que ho fan molt bé i que potser és ella que n'ha d'aprendre més. Els infants riuen i estan contents i van seguint la broma».
  - "La cohesió del grup classe", amb l'exemple: «P11 afegeix: 'Bé, penseu que entre tots ho hem de fer tot!'».
  - "Experiències fora de l'aula", amb l'exemple: «Ara farem les cançons de bressol! M, vas a buscar l'acordió?».
  
- **La subdimensió "reflexió i gestió de l'assignatura de música"** compta amb 8 subsubdimensions, i n'apareixen 3:
  - "La motivació del docent i dels estudiants", amb l'exemple: «Comencen a cantar la cançó mentre la mestra els acompanya amb el piano. Tots estan molt atents i concentrats i van mirant les indicacions que els fa P11 amb el cap i l'expressivitat de la cara».
  - "Expectatives", amb l'exemple: «La mestra fa broma amb els alumnes i els diu que ho fan molt bé i que potser és ella que n'ha d'aprendre més. Els infants riuen i estan contents i van seguint la broma».
  - "Confiança", amb l'exemple: «P11 els diu: "Us apujo el to una mica més perquè podeu arribar més amunt"».
  
- **La subdimensió "objectius de l'assignatura de música"** presenta 2 mencions que pertanyen a les subsubdimensions "que l'estudiant sàpiga que té potencial i que s'ho cregui" i "ajudar a vèncer la vergonya de cantar en grup", amb l'exemple: «Comencen a cantar amb l'acompanyament del piano i de l'acordió que toca una nena de la classe. Tothom canta i està pendent de les indicacions de la mestra. Es veu que tenen una concentració i atenció màxima i canten amb moltes ganes».

La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'observació portada a terme a l'aula de música és de 24, molt semblant a la dimensió 2 amb 28, repartides entre 7 de les subdimensions.

La subdimensió "factors motivacionals" és la més anomenada amb 11 mencions, la segueixen "ajuda ajustada" i "la construcció del coneixement entre alumnes", amb 4 i 3 mencions. "Aprenentatge significatiu" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" tenen 2 mencions cada una, i "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "competència cognitiva" amb 1 esment cada una.

- **La subdimensió "factors motivacionals"** compta amb 9 subsubdimensions i n'hi ha 3 d'anomenades:
  - "Motivació intrínseca" és la que aplega més quantitat de mencions, 9, per exemple: «Tots els nens i nenes ballen, i estan molt atents, entregats al màxim. La mestra els va donant ànims amb molta energia dient: "Molt bé!!". I riu molt contenta».
  - "Aspectes relacionats amb l'autoritat (TARGET Epstein)", i "capacitació per fer la tasca" tenen una menció, per exemple: «La mestra amb molta energia els va donant indicacions, dient els noms dels nens i nenes i donant ànims, diu: "Nois!!! La samarreta de la vergonya!!, ens la traiem?"».
- **La subdimensió "ajuda ajustada"** presenta 7 subsubdimensions i 3 estan anomenades:
  - "Clima emocional favorable", amb 2 esments, per exemple: «P11 rient i molt contenta els diu: "Molt bé! A veure, movem els braços, mans desfogades!!!"».
  - "Contextualització de les activitats", amb l'exemple: «P11 els anuncia que ara assajaran l'espectacle de final de curs».
  - "La participació de tots els alumnes", amb l'exemple: «Comencen a cantar amb l'acompanyament del piano i de l'acordió que toca una nena de la classe. Tothom canta i està pendent de les indicacions de la mestra. Es veu que tenen una concentració i atenció màxima i canten amb moltes ganes».
- **La subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes"** presenta 7 subsubdimensions i 2 estan mencionades:

- "Suport a l'atribució de sentit a l'aprenentatge", amb 2 esments i l'exemple: «Tots els nens i nenes comencen a moure's per la classe fent els moviments corresponents».
- "Regulació mútua a través del llenguatge", amb l'exemple: «Després, P11 els proposa: "Val, penseu quin personatge voldreu ser. I que entre tots ho hem de fer tots: pintors, percussió corporal..." Els infants van dient el que voldran fer, van parlant entre ells i en veu alta».
- **La subdimensió "aprenentatge significatiu"** amb 7 subsubdimensions, n'esmenta una: "la participació de tots els alumnes", amb 2 esments. Amb l'exemple: «P11 amb molta energia i simpatia els explica què faran durant la sessió d'avui: primerament cantaran i després assajaran».
- **La subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca2"**, amb 2 esments amb l'exemple: «P11 els esperona a fer silenci dient: "Va, que és l'espectacle de final de curs!!"».
- **Les subdimensions "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "competència cognitiva"** estan esmentades una vegada, per exemple: «P11 els diu: "Fem ara 'El submarí groc'? Va, amb la parella que teniu al costat". Canten la cançó i a la tornada representen que són un robot amb la parella del costat».

### **3.4.9.3. ANÀLISI DE LES DIMENSIONS I ELS INDICADORS DE L'ENTREVISTA FINAL DE P11**

Especifiquem els resultats per a cada dimensió.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" consta de 5 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió que apareixen a l'entrevista final és de 21 repartides entre 3 subdimensions.

Les subdimensions "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i "ambient a l'aula" tenen 10 referents cada una, i "organització a l'aula de música", 1 esment.

- **La subdimensió "ambient a l'aula"** té 10 subsubdimensions i n'apareixen 7:
  - "Reconeixement individual de l'alumne" té 3 esments, per exemple: «Els ho fan tot igual que els altres, tret que tinguin una actitud en la qual diguin que es bloquegen o que es posen nerviosos. Després has de canviar, però sinó no, fan com els altres. Bé, a vegades a nivell de partitures els fas una cosa a nivell més baix, però que ells ni se n'adonen i la resta igual».
  - "Crear i mantenir un ambient adequat" té 2 esments i "rebuig de mostres i idees denigrants", 1 esment, i compartint el següent exemple: «També penso que hi ha d'haver com molt sentit de l'humor per part del mestre, amb respecte, però no magnificar les coses, posar-hi una mica d'humor perquè ells ja entenen les bromes amb ironia, els agrada i no donar rellevància a coses que potser no cal. A vegades fent una broma, trencant el clima que s'ha produït, doncs, ja està. I això també depèn del mestre».
  - "Límits conductuals i disciplina basat en el respecte i l'autoregulació", amb l'exemple: «Sí que m'he esforçat a canviar alguna estratègia que feia. I també he observat una mica més com els alumnes reaccionen amb segons quines actituds. Quan tu intervens com a adult, com a mestre, quan es produeix alguna situació de bloqueig o d'enfadament. Saber-ho gestionar d'una altra manera o d'una manera més... Penso que funciona molt bé gestionar-ho d'una manera molt natural, com si tu estiguessis parlant amb uns amics i volguessis arreglar alguna cosa. Doncs, amb ells has de fer igual perquè a ells els has de tractar igual perquè ells ho volen. O sigui que sí que m'ha servit, el fet que en parléssim i que féssim debat sobre aquest tema».
  - "L'elogi eficaç", amb l'exemple: «I sempre el mestre animar-los, reforçar-los, i arribin a on arribin, el mestre sempre ha de valorar el progrés. S'ha de reforçar, s'ha de positivitzar».
  - "Coneixement de l'alumne i vincle professor alumne", amb l'exemple: «I, llavors, diria el vincle. És l'empatia que té l'alumne amb el mestre. Jo l'utilitzo molt perquè. Si tu l'utilitzes amb ells, ells l'utilitzen amb tu, és efecte rebot. I a partir d'aquí ve tota la resta. El respecte, pots presentar els continguts amb ordre, pots fer aprenentatge significatiu, per mi és així. Primerament és la part afectiva i després l'aprenentatge. Si no hi ha comunicació de retorn entre alumne i mestre no hi ha aprenentatge. Primerament hi ha d'haver aquesta prèvia. Si no hi ha aquest vincle entre el mestre i l'alumne, la cosa no funciona. Ell ha d'entendre com li expliques les activitats, què li demanes, la manera de ser d'aquest mestre,

s'hi ha de trobar bé i quan s'hi troba, doncs, ja funciona i tot flueix, cada dia ho tinc més clar. La persona que està davant és molt important».

- **La subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de música"**, amb 8 subsubdimensions, de les quals n'apareixen 5:
  - "Reflexions i decisions abans i després de la classe", amb 4 esments, per exemple: «Sí, que m'ha servit. En alguns moments he canviat actituds davant de l'alumne que potser no eren prou correctes. Sobretot amb alumnes amb necessitats educatives especials, m'hi he com fixat més, si era l'estratègia adequada que jo utilitzava o que aniria més bé una altra».
  - "Metodologies, estils i models d'aprenentatge" amb 2 esments, per exemple: «Tot i que intento sempre, amb aquest tipus d'alumnes, que la integració sigui el cent per cent».
  - "La motivació del docent i de l'estudiant", "avaluació", amb l'exemple: «La motivació dels alumnes depèn del mestre. El més important és la motivació del mestre perquè si tu no estàs motivat no motives els nens, està clar! I després, més que la motivació dels alumnes és l'actitud d'aquests alumnes que tu aconseguixes amb la teva motivació. Quina actitud aconseguixes d'escolta, de participació activa. Ho aconseguixes tu amb la teva motivació, amb la teva actitud».
  - "Expectatives", amb l'exemple: «Els ho fan tot igual que els altres, tret que tinguin una actitud en la qual diguin que es bloquegen o que es posen nerviosos, després has de canviar, però sinó no, fan com els altres. Bé, a vegades a nivell de partitures els fas una cosa a nivell més baix, però que ells ni se n'adonen i la resta igual».
- **La subdimensió "organització a l'aula de música"** té una menció referida a la subsubdimensió "es fomenta la participació de tots els estudiants", amb l'exemple: «Els ho fan tot igual que els altres, tret que ells tinguin una actitud en la qual diguin que es bloquegen o que es posen nerviosos, després has de canviar, però sinó no, fan com els altres. Bé, a vegades a nivell de partitures els fas una cosa a nivell més baix, però que ells ni se n'adonen i la resta igual».

La dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 9 subdimensions.

El nombre de referències a aquesta dimensió durant l'entrevista final és d'11, repartides entre 3 subdimensions.

Les subdimensions referenciades 3 vegades cada una són "factors motivacionals", "factors afectius" i "factors relacionals". La subdimensió "ajuda ajustada" en presenta 2.

- **La subdimensió "factors afectius"** té 2 subsubdimensions i estan totes esmentades:
  - "Sistema del jo (autoconcepte, autoestima, jos possibles)", amb l'exemple: «Em va servir molt el fet que un dia en una sessió parléssim que quan acabes una sessió ells puguin expressar com s'han sentit. Si ho han trobat difícil, si els ha costat molt, si han treballat bé amb el grup, si s'han entès, si no s'han entès».
  - "Patrons atribucionals", per exemple: «També fem moltes activitats amb parella, amb grup i va molt bé que ells puguin expressar: "Doncs, mira, amb aquest nen ha passat això, però després ja ho hem arreglat". Dedicar uns deu minuts a fer una autoavaluació de valorar com ha anat l'activitat, sobretot si fem activitats en grup. Que hi hagi temps per explicar, és molt important que hi hagi temps, perquè fem les activitats amb un pim-pam i és important que es paeixin bé. Pair-les a nivell d'actitud i també de continguts, però l'actitud és molt important».
- **La subdimensió "factors relacionals"** té dues subsubdimensions i totes dues estan referenciades:
  - "Representacions mútues", amb l'exemple: «També fem moltes activitats amb parella, amb grup i va molt bé que ells puguin expressar: "Doncs, mira, amb aquest nen ha passat això, però després ja ho hem arreglat". Dedicar uns deu minuts a fer una autoavaluació de valorar com ha anat l'activitat, sobretot si fem activitats en grup».
  - "Expectatives mútues", amb l'exemple: «I sempre el mestre animar-los, reforçar-los, i arribin a on arribin, el mestre sempre ha de valorar el progrés. S'ha de reforçar, s'ha de positivitzar».
- **La subdimensió "factors motivacionals" presenta 3 mencions referides a les subdimensions "motivació intrínseca" i "capacitació per fer la tasca", amb l'exemple:** «I sempre el mestre animar-los, reforçar-los, i arribin a on arribin, el mestre sempre ha de valorar el progrés. S'ha de reforçar, s'ha de positivitzar».

- La subdimensió "ajuda ajustada" presenta dues mencions referides a la subsubdimensió "la participació de tots els alumnes", amb l'exemple: «Els ho fan tot igual que els altres, tret que ells tinguin una actitud en la qual diguin que es bloquegen o que es posen nerviosos, després has de canviar, però sinó no, fan com els altres. Bé, a vegades a nivell de partitures els fas una cosa a nivell més baix, però que ells ni se n'adonen i la resta igual».

#### **3.4.9.4. SÍNTESI DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES MUSICALS I LES PERCEPCIONS SOBRE LES ESTRATÈGIES INCLUSIVES A L'AULA DE P11**

P11 utilitza, durant la sessió observada, les estratègies pactades en el treball conjunt amb els altres professors.

L'estratègia 1, que pertany a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" de la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", apareix 5 vegades i confirma que P3 té molt present aquesta subdimensió a l'aula, i destaca també com a rellevant durant l'entrevista. Aquesta estratègia també està vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", a la subdimensió G "factors motivacionals", molt presents a la seva acció educativa a l'aula, i apareix amb menys referències durant l'entrevista.

L'estratègia 2, vinculada a la subdimensió D "ajuda en la construcció del coneixement" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", apareix a l'observació a l'aula i no s'esmenta en l'entrevista final.

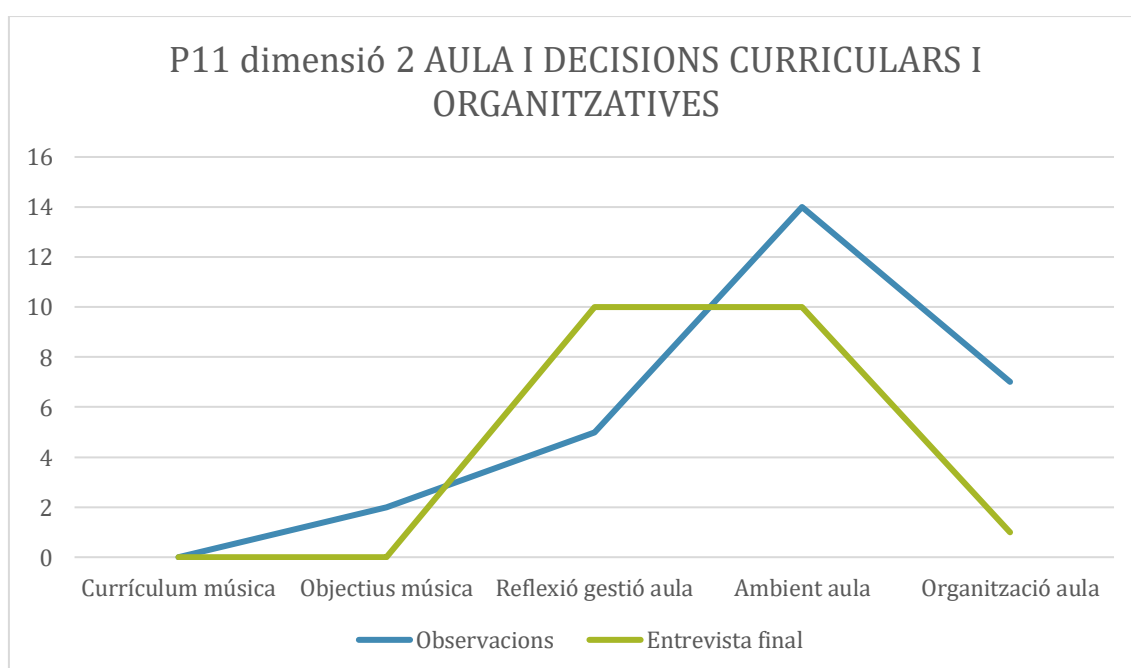
L'estratègia 3, vinculada a la subdimensió B "ajuda ajustada" de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", s'observa que està mencionada tant a l'observació a l'aula com a l'entrevista final presentant una continuïtat en la seva acció i percepció educativa.

La dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" compta amb 5 subdimensions.

Durant l'observació a l'aula la subdimensió "ambient a l'aula" aplega la meitat de les referències, i durant l'entrevista presenta les mateixes mencions que "reflexió i gestió de l'assignatura de música". "Organització a l'aula de música" presenta 8 mencions entre l'observació i l'entrevista, i "objectius de l'assignatura de música" apareix a l'observació a l'aula amb 2 esments.

La classe de música de P11 està basada en el bon humor i l'alegria. Cada acció de la mestra mostra l'acceptació de totes i tots i una confiança i respecte fonamentats en un vincle profund entre la mestra i els alumnes. La mestra els felicita i busca la complicitat en la seva relació. P11 gestiona els conflictes abaixant les tensions utilitzant l'humor i la ironia. P11 creu fermament que el més important és l'empatia del docent vers els estudiants, que és essencial buscar el vincle afectiu amb els infants, cuidar-lo i a partir d'aquí construir la resta, i també que la reflexió compartida és necessària per al dia a dia d'un docent.

El gràfic ens mostra com la subdimensió "ambient a l'aula" és la que sobresurt tant en les observacions a l'aula com en l'entrevista final. La subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de música" surt destacada durant l'entrevista i presenta una certa continuïtat entre la consciència i l'acció educativa del docent.

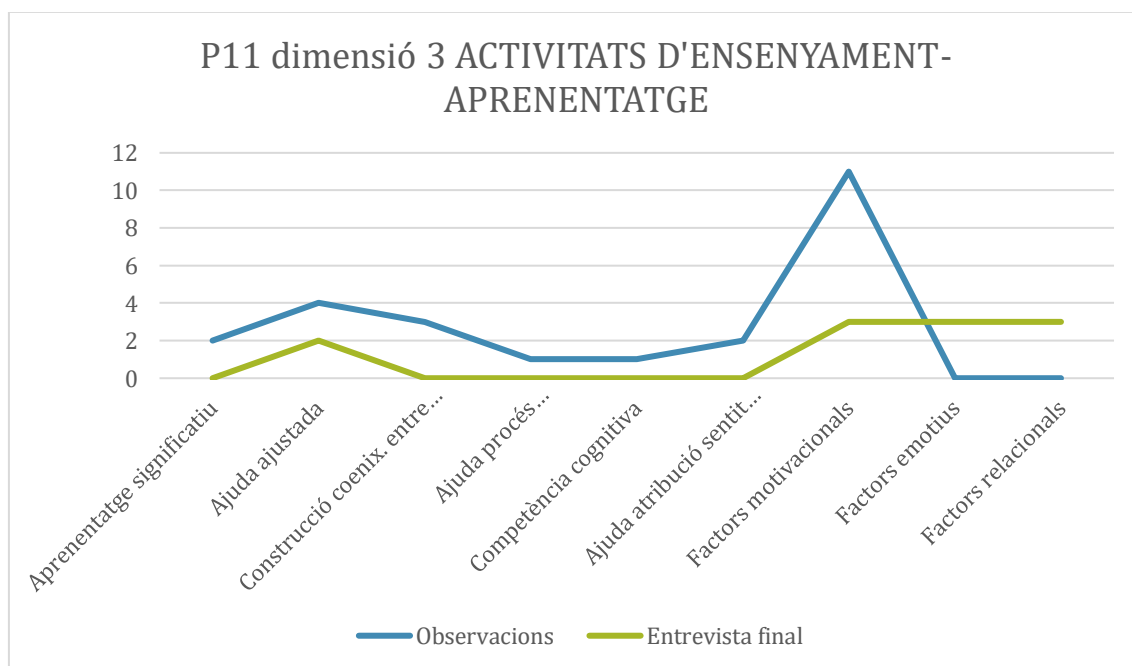




Pel que fa a la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**", és rellevant que entre l'observació a l'aula i l'entrevista final apareguin totes les subdimensions. Destaca que la subdimensió "factors motivacionals" sigui la més esmentada i cal subratllar que "factors afectius" i "factors relacionals" apareguin mencionades i amb aportacions importants en l'entrevista final.

Tots els estudiants de l'aula de música de P11 participen en totes les activitats. P11 utilitza les estratègies que ajudaran l'infant a intervenir en les propostes de classe en un bon ambient de classe ple d'alegria. Sobresurt que en les subdimensions "factors afectius" i "factors relacionals", estiguin totes les subsubdimensions anomenades fent palesa la importància que la mestra dona a les reflexions dels seus alumnes sobre el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge; així com tenir sempre en compte fer sentir l'alumne capaç de realitzar la seva feina.

Observem en el gràfic que les dues línies corresponents a les observacions i a l'entrevista final coincideixen gairebé en tot el recorregut i en destaca la subdimensió "factors motivacionals" i, en menys mesura, la subdimensió "ajuda ajustada", de manera que presenta una coherència entre la consciència i l'acció educativa.



### **3.4.10. SÍNTESI DELS RESULTATS DE L'ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES DELS PROFESSORS**

Atenent a la naturalesa diferent de les estratègies de millora i per fer una síntesi de com el procés de reflexió conjunta ha impactat en el canvi de les pràctiques, farem en primer lloc l'anàlisi dels professors del primer grup i, a continuació, dels professors del segon grup.

És important no oblidar que les professores P1 i P2 —que les seves pràctiques havien estat analitzades com a pràctiques referents d'inclusió adequades— es van fer servir com a referents per ajudar a proposar canvis i millores en les pràctiques de la resta de docents, i, per tant, no s'analitzen en aquest objectiu.

Recordem que les estratègies de millora del primer grup de docents eren:

1. La mestra crea expectació per explicar les activitats, els nous continguts o les novetats.
2. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
3. Buscar el retorn entre l'alumne i el mestre per fer la reflexió sobre les activitats.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió G "factors motivacionals".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

Realitzarem tres anàlisis dins dels dos grups de professors. En primer lloc, analitzarem quines estratègies han estat les més incorporades i quines menys, i com podem identificar diferents tipologies de professors segons les estratègies que incorporen. En segon lloc, analitzarem quines subdimensions són les que estan més implicades en

aquests canvis en els diferents professors. I, en tercer lloc, farem una anàlisi de les subdimensions que hem observat en les pràctiques educatives dels docents i aquelles que en l'entrevista els mateixos professors consideren que es troben en les seves pràctiques.

Hem resumit en aquesta taula la freqüència de la utilització de les estratègies dels docents P3, P4, P5, P10 i P11.

Taula 16 Resum de P3, P4, P5, P10 i P11

OBSERVACIÓ AULA	P3	P4	P5	P10	P11
E1	6	2	3	2	5
E2	3	2	3	4	2
E3	2	1	1	2	1
Dimensió 2	A:.. B:4 C:10 <b>D:27</b> E:1.. F:.. G: H (42)	A: B: C:8 <b>D:38</b> E:5 F: G: H: (52 )	A: B: C:7 <b>D:19</b> E:2 F: G: H: (28 )	A: B:2 C:12 <b>D:16</b> E:2 F: G: H: (32 )	A,. B:2 C:5 <b>D:14</b> E:7 F: G:.. ..H: (28)
Dimensió 3	A:4 B:7 C:24 D:13 E:2 F:7 <b>G:20</b> H.... (77)	A:2 B:6 C:5 D:9 E: F:2 <b>G:17</b> H:2 (43 )	A:3 B:1 C: D:5 E: F:8 G:2 H: (19 )	A:2 B:5 C:8 <b>D:10</b> E:1 F:1 G:8 H: ( )	A:2 B:4 C:3 D:1 E:1 F:2 <b>G:11.</b> H.. (24)
ENTREVISTES	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>
Dimensió 2	A:.. B:2 <b>C:14</b> D:4 E:9 F.. G.. H. (30)	A: B: <b>C:19</b> D:5 E:6 F: G: H: (30 )	A: B: <b>C:7</b> <b>D:7</b> E: F: G: H: (14 )	A: B: <b>C:10</b> <b>D:8</b> E:2 F: G: H: (20 )	A.. B: <b>C:10</b> <b>D:10</b> E:1. F: G: H: (21)
Dimensió 3	A:.. B:9. C:3 . D.. E.. F:1	A: B:2 C:	A: B:2 C:	A:1 B: C:	A.. B:2 C:

	G:12 H:1 (26)	D: E: F:1 G:2 H:4 (13)	D:2 E: F:6 G:3 H: ( )	D:3 E: F: G: H:1 I:1 (7)	D: E: F: G:3 H:3 (11)
--	------------------	---------------------------------------	--------------------------------------	--	--------------------------------------

Mostrem l'anàlisi del primer grup de docents.

- Els docents P3 i P11 han utilitzat l'estratègia 1 amb més freqüència que les altres dues. Com podem veure en aquests professors en l'observació a l'aula, en la dimensió 2, la subdimensió D "ambient a l'aula" i en la dimensió 3 la subdimensió G "factors motivacionals" són les que els dos professors mantenen en el grau més elevat de presència. En les entrevistes, per contra, en la dimensió 2 la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" és la que ells consideren més present en les seves pràctiques, encara que el professor P11 també indica que la dimensió D "ambient a l'aula" hi és present. P3, en canvi, destaca en la dimensió 3 la subdimensió G "atribució de sentit a la tasca" tant en l'observació com en l'entrevista.
- Com podem veure en els professors P3 i P11, pel que fa a les dimensions, l'estratègia 1, la més utilitzada, és l'única vinculada a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música". Seguint amb aquesta mateixa línia de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", la subdimensió G "factors motivacionals", vinculada a l'estratègia 1, és la que surt més mencionada, seguida amb menys referències de la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement", vinculada a l'estratègia 2, i finalitza amb la subdimensió B "ajuda ajustada" vinculada a l'estratègia 3 amb poques referències. Pel que a les entrevistes, es pot observar que només es destaca l'estratègia 1 vinculada a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música".
- Els docents P4 i P5 segueixen el mateix model i utilitzen de la mateixa manera les estratègies 1 i 2 vinculades a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives", a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música", i a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió G "factors motivacionals" i a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement". Amb menys

freqüència apareix la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", a la subdimensió B "ajuda ajustada".

- Observem que en l'observació a l'aula de P4 i P5 dins la dimensió 2 apareix amb més freqüència la subdimensió D "ambient a l'aula", que no està vinculada a cap de les estratègies escollides i també apareix en les entrevistes. Pel que fa a la dimensió 3, només P4 destaca la subdimensió G "factors motivacionals" vinculada a l'estratègia 1 en l'observació a l'aula.
- Pel que fa al professor P10, al contrari que la resta de professors del grup, l'estratègia més utilitzada és la 2 vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement", coincidint amb la subdimensió de la dimensió 3 més anomenada tant en l'observació a l'aula com en l'entrevista. Cal dir que l'estratègia 1 vinculada a la dimensió 2 la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" surt anomenada i fa parella amb la dimensió D "ambient a l'aula", tant a l'observació a l'aula com a l'entrevista.

Recordem que les estratègies de millora del segon grup de docents eren:

Estratègies:

1. El mateix contingut es treballa de diferents maneres i amb activitats diverses.
2. Quan un alumne manifesta que no sap fer una cosa se l'anima a fer-ho i a dir-li que és capaç de fer-ho.
3. A cada classe s'explica el que es treballarà en aquella sessió.

L'estratègia 1 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

L'estratègia 2 està vinculada a:

- De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives": a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula".
- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió H "factors afectius".

L'estratègia 3 està vinculada a:

- De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": a la subdimensió B "ajuda ajustada".

En aquesta taula hi ha resumida la freqüència de la utilització de les estratègies dels docents P6, P7, P8 i P9.

Taula 17 Resum de P6, P7, P8 i P9

OBSERVACIÓ AULA	P6	P7	P8	P9
E1	2	3	2	8
E2	4	4	4	9
E3	1	1	1	3
Dimensió 2	A:.. B:3 C:6 D:10 E:.. F:.. G: H (19)	A: B: C:1 D:19 E:1 F: G: H: (21)	A: B:2 C:4 D:15 E:3 F: G: H: (24)	A: B:1 C:7 D:15 E:8 F: G: H: (31)
Dimensió 3	A:1 B: C:6 D:1 E: F:3 G:10 H.... (23)	A:2 B:1 C:2 D:16 E:2 F:1 G:14 H:1 (39)	A: B:3 C:2 D:4 E: F:10 G:18 H:1 (38)	A:6 B:5 C:11 D:27 E:2 F:7 G:18 H:6 (82)
ENTREVISTES	P6	P7	P8	P9
Dimensió 2	A:.. B: C:5 D:5 E: F.. G.. H. (12)	A: B:1 C:11 D:6 E:5 F: G: H: (23)	A: B:2 C:10 D:9 E:1 F: G: H: (22)	A: B: C:9 D:6 E: F: G: H: (15)
Dimensió 3	A:.. B:1. C: . D:4. E.. F:2	A:2 B:2 C:3	A:1 B: C:	A:2 B:4 C:

	G:3 H:2 (12)	D:2 E: F: G:4 H: (13)	D:4 E: F: G:5 H: (10)	D:3 E: F: G: H:1 I:1 (7)
--	-----------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--

Mostrem l'anàlisi del segon grup de docents.

- Observem que tots els docents han utilitzat amb més freqüència l'estratègia 2, vinculada a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars i organitzatives" a la subdimensió C "reflexió i gestió a l'aula de música" i a la subdimensió D "ambient a l'aula" i a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió H "factors afectius". I també coincideixen tots els docents que l'estratègia 3, vinculada a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" a la subdimensió B "ajuda ajustada", és la menys utilitzada.
- És destacable que durant l'observació a l'aula la subdimensió D "ambient a l'aula" de la dimensió 2 és la més referenciada i en l'entrevista és la C "reflexió a l'aula". Cal remarcar que totes dues estan vinculades a l'estratègia 2.
- Per contra, en l'observació a l'aula i pel que fa a la dimensió 3, la subdimensió que més apareix és la G "atribució de sentit a la tasca", que no apareix en cap de les estratègies i no surt en l'entrevista final.
- Cal fer notar que els docents P7 i P9 en la seva observació a l'aula sobresurt la subdimensió D "ajuda en el procés de construcció del coneixement" de la dimensió 3 vinculada a l'estratègia 1, i no apareix gaire referenciada en l'entrevista final.

Si mirem els resultats de manera més global és rellevant que les aportacions dels mestres han anat augmentat a la tercera reunió, hi ha hagut més participació de tots els membres. Pel que fa a les dimensions s'observa que la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" és la més referenciada des del començament de les sessions conjuntes per part de tots els professors. La dimensió 1 "institució escolar" i la 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" apareixen amb poques referències però experimenten una evolució important en el contingut de les aportacions dels docents. Tots els mestres manifesten que cal una reflexió i un treball conjunt per part de tots els

membres del centre per poder dissenyar, entre tots, el camí cap a la inclusió, vinculada a la dimensió 1 "institució escolar". I és a la reunió 2 i 3 que apareixen subdimensions de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", per part de tots els mestres, de manera que destaca la importància d'aquesta dimensió en la inclusió dels alumnes a l'aula de música.

Els resultats, tal com hem vist en tot aquest apartat, ens aporten que tots els docents han utilitzat les tres estratègies pactades amb la resta de professors fruit de les reflexions del treball en grup sobre la manera d'incloure a tots els alumnes a l'aula de música. Hem trobat semblances entre docents que ajuden a confirmar la importància del treball en equip a l'hora de realitzar canvis i millores en les pràctiques educatives. Tanmateix, hem comprovat que no sempre els docents mostren continuïtat en la seva acció educativa musical a l'aula, i que en la seva percepció sobre la inclusió de tots els estudiants a l'aula les millores són notables, després d'un treball durant un curs escolar, però cal seguir amb la reflexió en grup per tal d'avançar tant en la consciència com en la pràctica.

Per finalitzar aquest apartat i a tall de resum, valorem aquesta tasca conjunta com a fonamental per a tots els docents i extrapolable als centres per tal que el professorat d'un mateix centre, s'escolti, debati i arribi a pactes conjunts després d'un treball participatiu i conjunt, a tall d'exemple: «Seria bo utilitzar aquesta manera de treballar, de reflexionar i les estratègies en totes les altres assignatures, de segur que milloraria l'ensenyament».



## **4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS**

Aquest capítol queda dividit en tres apartats: discussió dels resultats per objectius, les conclusions, i les aportacions, limitacions i línies futures de la recerca.

En el primer apartat s'efectua una discussió que rescata els principals resultats obtinguts, vinculats als objectius corresponents, contrastant-los amb el marc teòric utilitzat.

En el segon apartat s'exposen les conclusions finals de la recerca.

El tercer apartat es completa amb les possibles contribucions de la recerca en el camp educatiu, així com les seves limitacions. També es proposen línies futures per seguir investigant a partir de les conclusions obtingudes.

## **4.1. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS PER OBJECTIUS**

A partir de l'anàlisi dels resultats, es procedeix a la discussió d'aquests vinculats a cada objectiu.

### **4.1.1. OBJECTIU 1: CONCEPCIÓ DELS DOCENTS SOBRE ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE I LA INCLUSIÓ A L'ÀREA DE MÚSICA**

Ho detallem per a cada objectiu específic.

#### **4.1.1.1. OBJECTIU 1.1: Identificar les dimensions més presents en la descripció, anàlisi i reflexió sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge.**

Tenint en compte les dades recollides i apuntades en el capítol 3 (vegeu la taula 1, p. 170) es poden destacar els següents aspectes de cada dimensió estudiada:

- La dimensió que fa referència als aspectes de la **institució escolar** consta de 171 intervencions. Cal destacar que 47 es produeixen durant la reunió 3 i estan vinculades a donar valor a la reflexió conjunta entre docents. Una altra dada que cal destacar és que hi ha 11 intervencions d'un mateix professor durant l'entrevista 3 vinculades a l'àmbit dels valors del centre.
- Pel que fa a la dimensió que es refereix a **aula i decisions curriculars i organitzatives**, consta de 466 intervencions. Destaca que la subsubdimensió que apareix des de la primera reunió i al llarg de tot el procés i a la qual fan referència tots els professors i que acapara la meitat de totes les aportacions és la referent a la reflexió i gestió a l'aula de música. La subsubdimensió que la segueix amb nombre d'intervencions és "ambient a l'aula", però el procés és diferent: algun professor l'esmenta durant el període de treball, però és al final on pren importància i apareixen les aportacions.
- La dimensió "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" consta de 187 intervencions. No hi ha gairebé aportacions per cap dels professors durant tot el període, és al final del treball conjunt que apareixen.

Si ens fixem en l'anàlisi de les dades referents a l'objectiu 1, es fa palès que la dimensió **"aula i decisions curriculars organitzatives"** és la que els docents de música, participants a l'estudi, tenen més present a l'hora de tenir en compte, com incloure tots els estudiants dins l'aula de música. La dimensió 3 **"activitats d'ensenyament-aprenentatge"** apareix en segon terme, i la dimensió 1 **"institució escolar"** està poc present.

Si considerem les subsubdimensions que componen la dimensió 2 **"aula i decisions curriculars organitzatives"**, s'evidencia que no totes prenen la mateixa importància davant les concepcions dels professors i les professores de música. Les subsubdimensions "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió a l'aula de música" són les rellevants, seguides de "l'organització de l'aula de música" i "objectius de l'assignatura de música". La subsubdimensió "currículum de música" és la que passa més desapercebuda.

És important remarcar que els indicadors que formen part de cada subsubdimensió no estan esmentats en la seva totalitat en cap de les subsubdimensions ni per part de tots els docents.

Pel que fa a la subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música", els indicadors que sobresurten com a més esmentats per part dels docents de música per tal d'afavorir la inclusió a l'aula de música són els següents: metodologies, estils i models d'aprenentatge; confiança; la motivació del docent i dels estudiants; reflexions i decisions abans i després de la classe; responsabilitat i expectatives. A tall d'exemple, subratllem aquestes aportacions: «Buscar el repertori que agradi a la mestra i pensar què pot agradar als alumnes», «(...) tenir una relació de confiança i de coneixença amb els alumnes és el primer que s'ha de buscar», «el fet de parlar-ne, de discutir-ho, d'acotar-ho i de fer la pràctica, o sigui, l'esforç de posar-ho en pràctica, de ser-ne conscient a l'hora de posar-ho en pràctica ha fet que jo en sigui conscient». Els indicadors d'aquesta subdimensió apareixen gairebé tots com a imprescindibles a l'hora d'incloure a tots els nois i noies dins l'aula de música. Aquestes consideracions defensades des de l'àmbit musical avalen l'empatia musical per la motivació de l'alumne, alhora que aquest rep el reconeixement i la confiança per part del mestre. Aquests arguments són sostinguts en els estudis de Burnard (2008), o, tal com afirma Schafer (1984), cal respectar la idiosincràsia de cada alumne sense desatendre'l. Com també des de l'àmbit de la pedagogia més general (Miras, 2008), que certifiquen com la interacció professor

alumne i entre els alumnes i les característiques del context influeixen en els resultats d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants, amb el paper imprescindible del mestre, que afavoreix en la dimensió emocional i l'equilibri personal de l'alumne. Cal destacar que els indicadors menys esmentats, tot i ser necessaris són: l'error com a procés de construcció del coneixement i l'avaluació.

Centrant-nos en la subsubdimensió "ambient a l'aula", sobresurt com a més anomenat l'indicador sobre el coneixement de l'alumne. El segueixen el vincle professor alumne, crear i mantenir un ambient adequat, reconeixement de l'alumne, l'elogi eficaç i el respecte. A tall d'exemple, sobresurten les següents aportacions: «L'important és conèixer l'alumne, i això vol temps», «crec que és molt important conèixer la realitat de cada família per tal d'acostar-te als alumnes». Surten anomenats però amb menys freqüència els següents: límits conductuals i disciplina basats en el respecte i l'autoregulació, ambient de treball i cultura positiva evitant conductes agressives. La següent aportació és rellevant en aquest context: «He quedat parada que P2 a secundària no hagi d'alçar mai la veu». És també rellevant que d'aquesta subdimensió els docents destaquen els indicadors com a essencials per a la inclusió dels alumnes dins l'aula de música, de manera que coincideix amb les direccions que es presenten des de posicions de l'educació musical que aposten per un ambient de respecte, positiu, amb intenció emotiva (Oliveira, 2005; Butler, Lind i McKoy, 2007; Luque, 2015). Convé destacar que a l'aula de música tenen lloc interaccions socials i culturals, i els docents són els que plantegen i gestionen l'acció educativa (Coll et al., 2008; Pozo, 1994; Willingham, 2011), i és on els estudiants aprenen junts els uns dels altres de manera col·laborativa i amb un ambient relaxat (Shively, 1995; Scott, 2006; Pujolàs, 2008). Les relacions provocades pels docents han de ser relacions autèntiques (Ainscow et al., 2011) basades en la confiança i la sinceritat.

Pel que fa a la subdimensió organització de l'aula de música, l'indicador que apareix és "es fomenta la participació de tots els estudiants". La resta no hi apareixen o estan esmentats per algun dels professors i professores de música. Sabem que un dels puntals de l'escola inclusiva és la participació de tots els membres de la classe; no és suficient una aula heterogènia, cal la intervenció de tothom (Pujolàs, 2008).

Si fem una síntesi d'aquesta anàlisi, podem exposar que els resultats evidencien una concepció diferent de cada professor, que ha anat evolucionant; tanmateix, és molt rellevant la coincidència de tots els docents a fer la màxima referència a un àmbit en

concret, que determina les relacions entre mestres i alumnes —concepció primordial desenvolupada i especificada dins el marc constructivista (Coll et al., 2008). Hi ha una concordança unànime a concretar aquesta relació en la responsabilitat del docent de crear un bon ambient a classe, alhora que busca el vincle i la confiança amb cadascun dels seus alumnes i mostra les altes expectatives de cada participant. Els estudis de Wiggins (2001), en referència al constructivisme i a l'educació musical, remarquen aquests elements com a essencials per a la construcció de coneixement musical, així com subratllar les afirmacions de Pujolàs (2008), que adverteix que l'infant s'ha de trobar a gust a l'escola dins un ambient relaxat establint relacions de confiança entre tots els estudiants i docents (Shively, 1995; Scott, 2006, Ainscow, 2011).

#### **4.1.1.2. OBJECTIU 1.2: Analitzar l'evolució en l'ús dels conceptes sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge i inclusió en les tasques de reflexió i construcció conjunta de les millores dels docents de música**

Recollint la informació obtinguda i analitzada en el capítol 3, donarem resposta a aquest objectiu fent una descripció de les dimensions més presents en cada moment del treball conjunt entre els professors. A continuació, s'especifica per a cada moment del procés:

- Durant l'entrevista inicial només hi ha referenciada la dimensió "aula i decisions curriculars organitzatives" 2 vegades.
- Durant la reunió 1, la dimensió "aula i decisions curriculars organitzatives" destaca amb 34 aportacions enfront de les 5 de la dimensió "activitats d'ensenyament-aprenentatge", i només 1 de la dimensió "institució escolar".
- Durant la reunió 2, la dimensió "aula i decisions curriculars organitzatives" continua tenint més presència amb 33 mencions, però la dimensió "activitats d'ensenyament-aprenentatge" pren més rellevància amb 14 mencions. La dimensió "institució escolar" no està referenciada.
- Durant la reunió 3, la dimensió "institució escolar" presenta moltes més referències que la dimensió "activitats d'ensenyament-aprenentatge": la primera, 48, i l'altra, 15. Aquestes dimensions estan vinculades a la importància dels processos de reflexió en conjunt dels docents. La dimensió "aula i decisions curriculars organitzatives" continua tenint més referències i augmenta envers les altres reunions, 64.
- Durant l'entrevista final, les dimensions "aula i decisions curriculars organitzatives" i "activitats d'ensenyament-aprenentatge" augmenten les seves

referències, 240 i 107. La dimensió "institució escolar" té mencions, 19, menys que a la reunió 3, i totes aquestes estan fetes de les aportacions de dos docents vinculades a l'àmbit dels valors del centre sense que la resta de docents en facin referència.

L'anàlisi dels resultats mostra molt clarament com han anat evolucionant en el temps les dimensions 2 i 3 "aula i decisions curriculars organitzatives" i "activitats d'ensenyament-aprenentatge". La dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives", tot i està molt esmentada des de l'inici del treball, presenta una evolució important amb noves aportacions per part de tots els docents durant tot el procés, i la dimensió "activitats d'ensenyament-aprenentatge" poc referenciada a l'inici agafa rellevància sobretot al final del procés.

Queda palès que el treball conjunt entre professors i professores ajuda a la reflexió i a plantejar-se noves propostes per a l'aula inclusiva musical. Aquestes intervencions: «Creiem que és un bon treball per la reflexió i per compartir, amb companys molt propers a tu, el teu dia a dia»; «Hem fet autoreflexió. Ets conscient de la classe i de tot el que comporta. T'ajuda a reflexionar», són afirmacions compartides per part de tots els professors de música participants que apareixen després d'un procés de treball conjunt i, tal com afirma Schön (1987), d'aquesta manera el mestre aprèn a pensar amb deteniment sobre el que fa mentre ho fa d'una manera més profunda.

Per tant, els resultats evidencien una concepció diferent de cada docent participant però que ha anat avançant. Cal subratllar que per a tots hi ha hagut un progrés en la seva concepció sobre com incloure a tots els nois i a totes les noies a l'aula. A partir de les intervencions en els diferents moments, s'observa com el treball conjunt durant tot un curs escolar ha modificat o ha ampliat, depenent de cada cas i dels diferents aspectes, la mirada sobre la inclusió dels estudiants a l'aula de música per part dels docents participants. Coll, Lago i Onrubia (2008) parlen de processos de construcció de significats compartits entre professors —concepte que ens acosta a principis teòrics elaborats en el marc de la concepció constructivista.

Uns altres resultats que destaquen en el capítol 3 són els referits a la dimensió 3 **"activitats d'ensenyament-aprenentatge"**:

- A l'entrevista inicial cap professor fa referència a aquesta dimensió.

- A la reunió 1 només apareixen 5 intervencions centrades en tres subdimensions.
- A la reunió 2 ja augmenten a 14, i fan referència a 5 subdimensions.
- A la reunió 3 apareixen 15 intervencions, també en 5 subdimensions.
- A l'entrevista final s'augmenta exponencialment a 107 intervencions referides a 7 de les 9 subdimensions.

Observem que la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" presenta una evolució molt notable en comparació a la dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**", ja que durant el procés de treball conjunt amb tots els docents apareix poc mencionada i és al final, a l'entrevista final, que surt amb més referències i amb aportacions importants vinculades a la inclusió de tots els estudiants a l'aula de música. Aquesta dimensió està constituïda per moltes més subsubdimensions que la dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" i per molts indicadors. Si es té en compte tot el procés, les subsubdimensions apareixen un moment o altre, però no tots els indicadors. En aquest cas, s'observa com cada docent ha recorregut i ha construït el seu propi camí, ja que el resultat de cada membre participant és únic. El treball ha estat en conjunt compartit però les experiències de cada un porten a resultats diferents.

Tot seguit, es detallen les subdimensions i els indicadors més importants:

Les subdimensions més anomenades en general són: factors motivacionals, ajuda ajustada, la construcció del coneixement entre alumnes, ajuda en el procés de construcció del coneixement, factors afectius, ajuda en l'atribució de sentit a la tasca i aprenentatge significatiu. La resta apareixen menys vegades i només en alguns professors.

Els indicadors que pertanyen a la subdimensió "factors motivacionals" apareixen gairebé tots, però els següents són els que ho fan amb molta més freqüència i majoritàriament: motivació intrínseca, i capacitat per la tasca. Els mestres consideren primordial la motivació pel que s'ha d'aprendre i que l'alumne se senti capaç de realitzar-ho.

Relatiu a l'ajuda ajustada, els indicadors més anomenats són la participació de tots els alumnes, i clima emocional favorable.

La construcció del coneixement entre alumnes és un dels altres aspectes que sobresurt per la seva freqüència, però no s'apunten mencions a l'indicador de la cohesió de grup com a element imprescindible per poder afavorir l'aprenentatge entre iguals.



Els indicadors d'ajuda en el procés de construcció del coneixement es van mostrant al llarg de tot el procés però no d'una manera totalment regular. Passa el mateix amb la subdimensió dels factors afectius, ajuda en l'atribució de sentit a la tasca i aprenentatge significatiu.

Algunes de les intervencions considerables i que ho exemplifiquen són:

«El que treballem a classe poder-ho explicar de diferents maneres... Una cosa que em fallava molt i que he modificat i em sembla que ja tinc a dinàmica sedimentada, és a dir, que ja penso així les classes, és dividir la classe en diferents moments, una mateixa cosa treballada des del punt de vista rítmic, melòdic, històric des del contingut de la lletra.»

«El que m'he proposat fer és aquest punt que dèiem de presentar la sessió i dir-los a tots què farem durant la sessió, perquè a ells això els situa molt i veuen per on vas passant i això els fa més significatiu l'aprenentatge també. És de les coses que he afegit arran de les xerrades».

Recapitulant, observem que les "activitats d'ensenyament-aprenentatge" sobresurten com a molt importants per a la inclusió dels estudiants a l'aula de música, però sempre que hi hagi un bon clima d'aula i el mestre hagi establert unes bones relacions amb cada un dels seus alumnes. La motivació sobresurt com a clau a l'hora de plantejar les activitats que volen aconseguir. Una motivació intrínseca, concepte acceptat com dels més essencials en els processos d'ensenyament-aprenentatge (Tapia, 2005) i que, tal com defensa Csikszentmihalyi (2000; 2003), és aconseguir la motivació necessària per portar a terme la tasca i alhora gaudir de l'aprenentatge. D'altra banda, també es busca que l'alumne se senti capaç de realitzar la tasca proposada i aquí ens referim a les aportacions d'Sloboda et al. (1996), que afirma que totes les persones tenim capacitat per a l'activitat musical, i a Savater (1997) que diu que «no hi ha cap nen que vulgui aprendre allò que li costa molt assimilar». Així mateix, es dona importància al fet que el docent provoqui la participació de tots i totes aconseguint millor motivació i empoderament dels estudiants (Loren, 2003). Un altre aspecte remarcable és el de proporcionar l'ajuda més ajustada possible, i aquí tornem a parlar de motivació perquè si ens remetem a Bakker (2005), defensa que la motivació per realitzar la feina es troba buscant l'equilibri entre el que l'estudiant pot fer i el repte que se li proposa acompanyat de l'ajuda ajustada. L'aprenentatge significatiu és igualment un dels

elements importants que apareixen on la feina del docent és activar el que l'alumne sap a partir de diferents estratègies i facilitar els ponts amb el nou contingut (Ausubel et al., 1983).

Pel que fa a la dimensió 1 "institució escolar", els resultats ens mostren molt poques referències. A continuació es detallen:

- A l'entrevista inicial apareixen 3 intervencions.
- A la reunió 1, només 1 intervenció.
- A la reunió 2, cap intervenció.
- A la reunió 3, hi ha 48 intervencions.
- A l'entrevista final, 17.

Hi ha molt poques referències i molt irregulars, ja que no es mostra una evolució lineal tal com la presenten les dimensions 2 i 3, "aula i decisions curriculars organitzatives" i "activitats d'ensenyament-aprenentatge". Les 48 intervencions de la reunió 3 són significatives amb exemples com: «Sí, les discussions i la reflexió fan que et replantegis moltes coses i també et trobes que tens suport, no et trobes sol». Però no tenen continuïtat al final del procés.

Per tant, la dimensió 1 "institució escolar" queda lluny de la concepció dels professors i les professores de música a l'hora de vincular-la a la inclusió a l'aula de música. Tot i que durant el procés apareixen intervencions que hi fan referència, amb contingut rellevant per a la inclusió dels nois i les noies a l'aula, només dos dels docents en fan referència a l'entrevista final; per tant, no presenta una evolució. Hem de fer palès que la institució escolar és bàsica per construir l'escola inclusiva, ja que és el context on es troba immersa tota la comunitat educativa. Per tant, l'organització escolar és determinant a l'hora de millorar el rendiment escolar i reduir les dificultats d'aprenentatge (Clark, Dyson, Millward i Robson, 1999). S'ha de tenir en compte que els valors que determina i promou el centre, pactats entre tots els seus membres, són condicionants per avançar en el procés d'inclusió (Echeita, 2006; Pujolàs i Stainback, 2003).

#### **4.1.2. OBJECTIU 2: OBSERVACIÓ I ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES D'UNA PROFESSORA DE PRIMÀRIA I UNA PROFESSORA DE SECUNDÀRIA AMB PRÀCTIQUES EDUCATIVES MUSICALS CONTRASTADES ANTERIORMENT**

Cal recordar que les professores de primària i de secundària que apareixen en aquest apartat ja havien participat en un treball de recerca anterior en el que es van poder contrastar les seves pràctiques educatives. A continuació, es procedeix a la discussió dels resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les seves pràctiques durant aquesta recerca.

Ho detallarem per a cada objectiu específic :

##### **4.1.2.1. OBJECTIU 2.1: Identificar els aspectes de les pràctiques educatives de P1 i P2, que afavoreixen la inclusió en les sessions d'aula**

Els resultats obtinguts al capítol 3 de les dades recollides durant les observacions a les aules de les professores P1 i P2, ens exposen les qüestions destacables en referència a aquest objectiu.

Pel que fa a P1 (vegeu la taula 2, p. 220) remarcuem el següent:

- Hi ha 396 referències de la dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**". Totes les subdimensions estan anomenades, i destaquen amb moltes més referències que les altres, les corresponents a les subdimensions: "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió a l'aula de música".
- Hi ha 437 referències a la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**". Totes estan mencionades excepte una, i destaquen les subdimensions: "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "factors motivacionals".

Pel que fa a P2 (vegeu la taula 3, p. 246):

- Hi ha 346 referències de la dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**". Totes les subdimensions estan anomenades i destaquen, amb

moltes més referències que les altres, les corresponents a les subdimensions: "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió a l'aula de música".

- Hi ha 340 referències a la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**". Totes estan mencionades i destaca la subdimensió "factors motivacionals". Segueixen 4 subdimensions que també tenen més referències: "ajuda ajustada", "la construcció del coneixement entre alumnes", "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" i "ajuda en el procés de construcció del coneixement".

Pel que fa a la dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**" de P1, les subdimensions més anomenades són "ambient a l'aula", "reflexió i gestió de l'assignatura de música" i, amb menys freqüència, la subdimensió "organització a l'aula de música". Aquestes tres subdimensions apareixen en totes les 10 sessions d'observació directa a l'aula, les altres dues, "objectius de l'assignatura de música" i "currículum de música", molt menys referenciades surten en algunes de les observacions d'aula.

Els indicadors d'aquestes subdimensions que sobresurten són: crear i mantenir un ambient adequat, el respecte, reconeixement individual de l'alumne, l'elogi eficaç, coneixement de l'alumne, vincle professor alumne.

Molt semblant és el resultat de l'anàlisi de les dades referents a les 10 observacions d'aula de P2.

Entrant a la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**", de P1 destaquen per sobre de totes les altres subdimensions: "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "factors motivacionals", ja que apleguen la meitat de totes les mencions d'aquesta subdimensió. Les subdimensions que també són rellevants són "ajuda ajustada" i "la construcció del coneixement entre alumnes", on les subdimensions de "l'aprenentatge significatiu" i "l'ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" també apareixen en la pràctica diària de P1, però amb molta menys freqüència.

Ens fixem que en l'anàlisi de les dades referents a l'observació de les pràctiques de P2, la subdimensió "factors motivacionals" destaca per sobre de les altres subdimensions que també són rellevants: "ajuda ajustada" i "la construcció del coneixement entre alumnes". Les subdimensions "ajuda en el procés de construcció del coneixement" i "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca" tenen menys referències però apareixen en

cada sessió observada de les sessions d'aula de P2, amb actuacions destacables de P2 de manera que obtenen rellevància en les pràctiques educatives musicals de P2.

Fent una síntesi dels resultats obtinguts vinculats a identificar els aspectes de les pràctiques educatives de P1 i P2 que afavoreixen la inclusió dels estudiants a l'aula de música, podem exposar diferents qüestions. Cal recordar que l'elaboració de les subdimensions i indicadors corresponents a la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" ha estat confeccionada, principalment, a partir de criteris basats en el paradigma constructivista (Coll, 2008), i queda palès que les activitats portades a terme per les professores P1 i P2 en la seva acció educativa musical a l'aula s'ajusten molt als principis d'aquest paradigma. A tall d'exemple de P1: «Quan acaben d'escoltar enceten un diàleg on els infants expressen el que els ha suggerit la música»; «P1 va explicant la vida del compositor a partir d'elements de la classe, el globus terraquí, la seva fotografia»; «P1 dona temps per tal que tots ho puguin acabar». I P2: «Els explica la tècnica de com interpretar una determinada nota, ho diu amablement i amb entusiasme, els nois i noies ho fan i els esperona a tornar-ho a fer i els felicita i anima»; «s'inicia una conversa del tema que estan treballant entre els estudiants i P2 va trobant solucions, alguns estudiants s'ho van parlant entre ells»; «aquests també ho comenten amb els seus companys i entre ells es van ajudant».

Els resultats tornen a mostrar, igual que a l'objectiu 1, que per tal de poder començar el procés de la inclusió de tot l'alumnat dins l'aula és imprescindible crear llaços afectius potents amb cada un dels membres de l'aula, alhora que es crea un clima de confiança, on tothom s'hi trobi còmode, i acompanyat de bon humor i alegria, tal com defensa Bakker (2005), i citem en aquest cas a Miras (2008) i Ainscow (2011), que detalla les relacions òptimes entre professor i alumnes per l'ensenyament-aprenentatge que s'han d'establir dins l'aula basades en la sinceritat i la confiança.

Volem fer esment que les dues professores, de les quals es va procedir a fer les observacions a l'aula, van ser elegides per la seva participació en un treball de recerca anterior, on la finalitat era com poder incloure tots els estudiants dins l'aula de música. A més a més, la seva participació a la recerca ha estat molt més intensa perquè s'ha procedit a 10 sessions d'observacions a l'aula de cada professora, precedides d'una conversa sobre alguns dels aspectes ocorreguts durant la sessió. Per tant, partíem del fet que aquestes docents ja s'havien posicionat i reflexionat sobre l'escola inclusiva i les seves pràctiques educatives musicals. La reflexió com a eina primordial per avançar en

la millora de les pràctiques educatives (Perrenoud, 2004b) com també les musicals (Howard, 2003; Wiggins, 2007; Webster, 2011) s'erigeix com a element cabdal en el nostre objecte d'estudi.

#### **4.1.2.2. OBJECTIU 2.2: Analitzar les relacions que s'estableixen entre les pràctiques educatives musicals i la percepció dels estudiants**

Ens remetem als resultats obtinguts en el capítol 3 (vegeu la taula 2, p. 220) i referent a P1 remarcuem el següent:

- De la dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**", tots els grups d'alumnes de la classe de 2n de primària fan intervencions de la subdimensió "ambient a l'aula". Tots, menys un dels grups, fan intervencions de les subdimensions "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música" i "objectius de l'assignatura de música".
- De la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**", hi ha poques intervencions i els quatre grups no coincideixen en les subdimensions.

Exposem ara els resultats referents a P2 (vegeu la taula 3, p. 246):

- De la dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**", tots els grups fan intervencions de les subdimensions "ambient a l'aula" i "reflexió i gestió a l'aula de l'assignatura de música", i tots, menys un grup, a la subdimensió "organització de l'aula de música".
- De la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**" hi ha menys intervencions però tots els grups fan referències a les subdimensions "ajuda ajustada", "factors motivacionals" i "factors afectius".

Fem una síntesi d'aquestes dades exposant-ho en diferents punts:

- L'aspecte de la motivació és el que amb més intensitat apareix a les sessions observades a l'aula de P1, i també és el que copsen els estudiants de l'aula de P1.
- És rellevant que els nens i les nenes perceben la intenció de P1 per tal que tothom hi participi i aprengui.

- Els nois i les noies són totalment conscients que P2 busca crear un bon ambient a l'aula, distès, basat en el respecte i el coneixement de l'alumne. Durant les entrevistes molt sovint comparen la manera d'actuar de P2 amb la dels altres professors per subratllar les accions de P2. Destaquen que els límits conductuals es creen entre tots i de manera pactada i reflexionada, amb respecte a cada persona.
- Els nois i les noies s'adonen de la passió per l'ensenyament de la música de P2, factor determinant, segons diferents autors com Hargreaves (1998), Marchesi (2007) i Sanuy (2007), en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la matèria, i també de com vol motivar els estudiants de moltes maneres diferents; fent les activitats divertides, canviant i fent activitats variades, etc., sempre buscant la participació amb ganes dels estudiants. Són conscients que P2 els ajuda a perdre la vergonya de cantar i que aprenen música —qüestió abordada per diferents estudis, com, per exemple, els de Denis i Jouvelot (2005) amb la implantació de dispositius mòbils a les sessions de música, i els de Burnard (2008) i Burnard et al. (2013), centrats en la millora de les pràctiques musicals a l'aula.

Queda palès, doncs, que tant els infants de 2n de primària com els adolescents de 2n de secundària perceben clarament les intencions de les actuacions de les seves mestres i de la consciència educativa que les mou. Ens remetem a Arriaga i Madariaga (2011) per descriure com responen al respecte, al bon humor i a l'afecte que les docents els transmeten, així com tenir ganes de realitzar les activitats proposades perquè els alumnes saben que les mestres creuen en la seva feina i que han elaborat la tasca a l'aula per tal que els estudiants hi participin i progressin.

#### **4.1.3. OBJECTIU 3: EL PROCÉS DE REFLEXIÓ CONJUNTA DELS DOCENTS DE MÚSICA**

Ho detallarem per a cada objectiu específic.

#### **4.1.3.1. OBJECTIU 3.1: Analitzar la proposta i el plantejament de les sessions**

Primerament ens remetem als resultats obtinguts en el capítol 3 en referència a les reunions 1, 2 i 3:

- Dimensió 1 "**institució escolar**". Només 2 intervencions durant la reunió 1, cap a la reunió 2, i 48 a la reunió 3, vinculades als valors del centre escolar.
- Dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**". Durant la reunió 1 trobem 37 intervencions, a la reunió 2 en trobem 33 i a la reunió 3 en trobem 63.
- Dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**". Trobem 5 intervencions durant la reunió 1, 14 durant la reunió 2, i 15 durant la reunió 3.

A partir d'aquestes dades, s'observa que la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" és la més anomenada des del començament de les sessions conjuntes per part de tots els professors. La dimensió 1 "institució escolar" i la 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" tenen poques referències però experimenten una evolució important en el contingut de les aportacions dels docents. Tots els mestres manifesten que cal una reflexió i un treball conjunt per part de tots els membres del centre per poder dissenyar, entre tots, el camí cap a la inclusió, aspecte vinculat a la dimensió "institució escolar". I és a la reunió 2 i 3 que apareixen subdimensions de la dimensió "activitats d'ensenyament-aprenentatge", per part de tots els mestres, i destaca d'aquesta manera la importància de les "activitats d'ensenyament-aprenentatge" en la inclusió dels alumnes a l'aula de música. Remarquem que la participació dels docents ha augmentat a cada nova reunió.

Recollint el què s'ha exposat podem explicar que:

- Pel que fa a la reunió 1, els docents mostren durant la sessió interès pel tema proposat. Les intervencions de cada persona són escoltades i debatudes. Tots els docents intervenen, tot i que hi ha qui pren més cops la paraula.

Cal destacar que les dimensions 1 "institució escolar" i 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" estan poc esmentades. Les dues mencions de la institució escolar són importants i estan vinculades a la implicació del centre amb la inclusió, però no són objecte de debat per part de la resta de docents.



Aquesta constatació que no coincideix amb Durán, Echeita, Giné et al. (2013), que mostra el seu convenciment en el treball conjunt que ha de seguir tota la comunitat educativa per aplanar el camí per aconseguir una escola per a tots i totes. Pel que fa a les "activitats d'ensenyament-aprenentatge", hi ha poques mencions i algunes apareixen com a dubte o amb poc aprofundiment sobre la qüestió, per exemple: «Hi ha alumnes molt complicats i que és molt difícil fer seguir una sessió de música». Cal aprofundir per tal de canviar aquesta visió i ajustar l'ajuda que necessita i confiar en cada alumne, tal com planteja Burnard (2008).

Per contra, la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" surt referenciada per part de tots els docents. Torna a ressaltar la importància d'aquest aspecte com a eix vertebrador de la inclusió a l'aula, remarcant la importància de les relacions establertes entre professor i alumnes, basades en la confiança mútua, el respecte, les altes expectatives dins un bon ambient d'aula. Aquests aspectes són defensats per Zaragoza (2000), en relació amb l'educació musical, i per Coll et al. (2007), situant-los com a elements bàsics dels principis constructivistes.

- Pel que fa a la reunió 2, de les tres dimensions analitzades s'observa que la dimensió "institució escolar" no ha estat important pels docents, la dimensió "aula i decisions curriculars organitzatives" ha estat molt referenciada amb aportacions importants, i la dimensió "activitats d'ensenyament-aprenentatge", que durant la primera reunió estava poc referenciada, ara té més mencions amb elements rellevants vinculats a la inclusió dels alumnes, tenint en compte el plantejament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge amb elements ajustats a posicions constructivistes (Coll, 2008; Zaragoza, 2009).

Convé destacar que el model utilitzat per realitzar la reunió 2, en grups cooperatius, ha permès la reflexió individual, la participació de tothom i la reflexió en grup. Ha donat joc al debat en petit i en gran grup assegurant la reflexió i la participació de tots els membres. Aquestes deduccions entronquen amb criteris importants que defensen la participació de tothom i escoltar totes les veus implicades, ja que d'aquesta manera es garanteix treballar i avançar inclusivament (Echeita, 2006; Pujolàs i Stainback, 2003;

Pujolàs, 2008). Tornem a constatar, un cop més, el procés de la reflexió en grup com a element que ajuda als membres a poder transformar les seves accions (Howard, 2003; Wiggins, 2007; Webster, 2011).

La reunió finalitza amb la concreció de tres estratègies escollides per cada grup com a rellevants, segons el seu criteri, per a les pràctiques educatives musicals inclusives i amb el compromís de cada professor de portar-les a terme durant les seves classes.

- Pel que fa a la reunió 3, s'observa una naturalitat en la manera de treballar per part de tots els docents. Coneixen el funcionament del grup cooperatiu i porten uns quants mesos reflexionant i analitzant la inclusió a l'aula de música. En aquest sentit, l'afirmació de Perrenoud (2004b): «Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción» (p. 13), concorda totalment amb el treball que han desenvolupat els docents.

Queda palès que el treball conjunt dels professors i professores de música durant aquest període de temps ha contribuït a reflexionar, a prendre consciència de la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música. A tall d'exemple, exposem aquestes intervencions de la tercera reunió dels docents participants: «Més que replantejar-me creences i posicionaments metodològics, m'ha agradat poder escoltar altres professors, poder reflexionar sobre com atenem la diversitat»; «hem d'intentar ser flexibles i autocrítics en la pràctica diària»; «m'he esforçat a millorar i m'hi he fixat més»; «veiem que el més important de tot és la gestió de l'aula»; «va molt bé definir tres estratègies per aplicar-les i tenir-les en compte. És bo, les automatitzes, en el cas que t'hagin funcionat i ja les integres. D'aquesta manera, periòdicament en pots anar introduint tres, i, així, tens una bona dinàmica de classe i pots fer el seguiment del que fas». En aquest cas, identifiquem i sostenim l'argument que la pràctica reflexiva es considera una de les principals eines de millora per a la construcció del significat de l'ensenyament-aprenentatge del professorat, i que el diàleg reflexiu comporta millores a les pràctiques educatives musicals (Howard, 2003; Wiggins, 2007; Webster, 2011).

És rellevant la valoració dels professors sobre el treball en grup que han realitzat durant aquests mesos: «Em va bé per millorar la meva pràctica, parlar amb tot el grup, on tots

treballem en el mateix, podem concretar molt i ajuda molt»; «sí, creiem que és un bon treball per a la reflexió i per compartir, amb companys molt propers a tu, el teu dia a dia»; «va bé parlar, reflexionar, compartir, aprendre coses noves per millorar»; «les discussions i la reflexió fan que et replantegis moltes coses i també et trobes amb suport, no et trobes sol». Així doncs, col·laborar amb els altres, escoltar, negociar activa la consciència dels nostres pensaments i sentiments i això fa que es reforci la participació i el sentit d'identitat (Parrilla, 2002; Echeita, 2006; Ainscow i Booth, 2015).

Avaluen aquesta tasca conjunta com a fonamental per tots els docents i extrapolable als centres per tal que els professors i professores d'un mateix centre, s'escoltin, debatin i arribin a pactes conjunts després d'un treball participatiu i conjunt, a tall d'exemple: «Seria bo utilitzar aquesta manera de treballar, de reflexionar i les estratègies en totes les altres assignatures, segur que milloraria l'ensenyament». Per això ens cal la reflexió continuada i el diàleg per anar avançant en aquest paradigma educatiu (Parrilla, 2002; Echeita, 2006; Slee, 2011).

#### **4.1.3.2. OBJECTIU 3.2: Analitzar el treball conjunt dels professors durant les reunions**

Tornant als resultats del capítol 3 (vegeu la taula 4, p. 273), exposem, primerament, les intervencions que han tingut lloc a cada reunió:

- Durant la reunió 1 de la dimensió 1 "institució escolar" apareixen 2 intervencions. De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives": 37 intervencions. De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", 5 intervencions.
- Durant la reunió 2. De la dimensió 1 "institució escolar", cap intervenció. De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives": 36 intervencions. De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", 14 intervencions.
- Durant la reunió 3. De la dimensió 1 "institució escolar", 48 intervencions. De la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives", 64 intervencions. De la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", 10 intervencions.

Aquestes dades evidencien que les intervencions dels professors han anat augmentant a cada nova reunió. Vam estructurar les reunions de manera que permetia que, després d'un inici en comú, cada participant pogués reflexionar per, més endavant, treballar cooperativament i poder arribar a acords. La figura d'una persona externa, en aquest

cas jo mateixa com a recercadora, vinculada a les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge musicals a l'aula ordinària —per tant, compartint el mateix àmbit i la mateixa professió— propicia un apropament a tots els participants. A més a més, en aquests cas té una altra funció al grup, que és col·laboradora però també demana la implicació i accions concretes per part de tots els docents. Una guia que ajudi a conduir la reflexió és bàsica per poder avançar, ens posicionem, doncs, amb l'argument de Lago (2007), que defensa que l'assessor extern implicat, amb un compromís compartit, afavoreix el treball del grup de mestres. La idea central és que per la transformació del centre cal pactar les millors estratègies per portar-ho a terme i acceptar la figura d'un assessor que ajudi a realitzar-ho (Echeita, 2006; *Moriña i Parrilla*, 2006). Per exemple, després de la segona reunió es va demanar portar a la pràctica accions educatives concretes a l'aula i a la tercera reunió els mestres feien les seves valoracions: «He utilitzat les tres estratègies que vam acordar i no n'hi ha pas prou en utilitzar-ne tres i prou. En una classe cal fer-ne moltes més, però tenir-ne tres de referència va molt bé perquè les pots utilitzar i analitzar millor». Ens remetem a Pozo et al. (2006) perquè aquesta reflexió permet reconèixer com treballa cadascú per poder incidir en el possible canvi.

Ens fixem un altre cop en les dades referents a les dimensions de la taula 4 (p. 273):

- Dimensió 1 "institució escolar". Només 2 intervencions durant la reunió 1, cap a la reunió 2, i 48 a la reunió 3, vinculades als valors del centre escolar.
- Dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives": durant la reunió 1 trobem 37 intervencions, a la reunió 2 en trobem 33, i a la reunió 3 en trobem 63.
- Dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge": trobem 5 intervencions durant la reunió 1, 14 durant la reunió 2, i 15 durant la reunió 3.

Atenent a l'anàlisi d'aquestes dades, s'observa que la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" és la més referenciada des del començament de les sessions conjuntes per part de tots els professors. La dimensió 1 "institució escolar" i la 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" tenen poques referències però experimenten una evolució important en el contingut de les aportacions dels docents. És a la reunió 2 i 3 que apareixen subdimensions de la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge" per part de tots els mestres, de manera que es destaca la importància d'aquesta dimensió en la inclusió dels alumnes a l'aula de música. Però, l'evolució de la dimensió referent a la institució escolar és molt poc patent.

Queda palès que el camí cap a la inclusió educativa musical que han fet els mestres participants en el treball ha començat, però, tot i així, tots ells manifesten que ha estat només el principi. Expressen que aquest trajecte iniciat de reflexió, de diàleg i de canvi no es pot aturar i que, per tal que sigui fructífer, com també afirma Perrenoud (2004b), ha d'esdevenir habitual, gairebé permanent.

#### **4.1.4. OBJECTIU 4: TRANSFERÈNCIA DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES ENTRE AULES D'EDUCACIÓ MUSICAL**

##### **4.1.4.1. OBJECTIU 4.1: Comprovar si els docents han desenvolupat diferents estratègies a partir de la reflexió conjunta dins les aules**

Ens fixem en els resultats del capítol 3 i d'entrada ens remetem a les taules 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 i 13 (corresponents a les pàgines 274, 275, 292, 305, 318, 328, 337, 347 i 358) que ens exposen el següent:

- Tots els docents han utilitzat a la seva aula de música les estratègies pactades durant el treball en conjunt.

Tenint en compte els resultats referents a contrastar la utilització de les estratègies definides per cada professor dins l'aula, queda corroborat que tots els docents de música participants en l'estudi han utilitzat les seves estratègies durant la sessió d'aula observada.

Durant el procés de treball conjunt s'han proporcionat eines per facilitar el treball de recerca i de reflexió metodològica per tal d'avançar i concretar les tasques, feina indispensable per tal d'anar avançant en aquesta àrea d'investigació (Alcalá, 2013) i que els docents han aprofitat per actuar a les seves respectives aules, de manera que els mestres han pogut aportar, després de la reflexió conjunta, canvis educatius dins la seva aula de música. Un canvi petit, però important i que va seguint el camí que proposa (Ainscow i Booth, 2015) per a la inclusió.

- 4.1.4.2. OBJECTIU 4.2: Analitzar les pràctiques educatives musicals dels professors de música i la seva concepció sobre la inclusió al final del procés de treball conjunt**
- 4.1.4.3. OBJECTIU 4.3: Identificar les condicions i els elements que possibiliten la inclusió a l'aula de música**

Contestarem aquests dos objectius de manera conjunta ja que a partir de l'anàlisi de les pràctiques i de la concepció dels docents (4.1.4.2) podem identificar els factors més rellevants per la inclusió a l'aula de música (4.1.4.3)

Ens remetem altre cop als resultats del capítol 3 referents a les dades de les taules 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 i 13 (corresponents a les pàgines 274, 275, 292, 305, 318, 328, 337, 347 i 358).

Torna a evidenciar-se, igual que en els objectius 1, 2 i 3, que els factors que sobresurten com a més rellevants en la transformació de l'aula per esdevenir una aula de música inclusiva són els referents a la dimensió 2 "**aula i decisions curriculars organitzatives**".

En conjunt, es demostra que cada docent segueix un recorregut propi depenent de tots els factors —que són molts— que intervenen en aquest procés que nosaltres anomenem de canvi o de transformació cap a una aula de música més inclusiva. Depenent de la seva concepció d'entrada, de la seva experiència, de la seva expertesa i de la seva formació, entre molts d'altres conceptes, l'evolució i la construcció dels nous significats vinculats a l'aula de música inclusiva, i en extensió a l'escola inclusiva, dels docents de música es va produint de manera única en cada un d'ells. S'ha fet palès que aquests professionals han canviat plantejaments i activitats o han posat en dubte concepcions o exercicis que fins ara portaven a terme per tal de poder arribar a construir una aula de música on tot l'alumnat pugui aprendre junt.

Ens remetem a aquests resultats per confirmar que, mentre es va avançant en el treball conjunt dels professors de música, en què enllaçant amb la reflexió es porten a terme diferents accions que es concreten a l'aula de música, també s'avança en el canvi. El docent incorpora en la seva docència les noves concepcions que concreta en activitats que milloren la inclusió de tots els alumnes dins l'aula. El progrés es constata pel fet que a l'inici del treball només sobresortia com a important la relació del mestre amb els seus

alumnes i l'ambient d'aula que pertanyen a la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives", i a mesura que es va avançant van prenent rellevància les activitats d'ensenyament-aprenentatge que pertanyen a la dimensió 3 "activitats d'ensenyament-aprenentatge", sense que la dimensió 2 "aula i decisions curriculars organitzatives" perdi importància. I encara no apareix amb prou força la consideració sobre la institució escolar.

Per tancar aquesta discussió detallarem els indicadors de cada subdimensió més rellevants.

Pel que fa a la dimensió 1 "**institució escolar**", no apareixen factors destacables generals en tots els docents.

Pel que fa a la dimensió "**aula i decisions curriculars organitzatives**", destaquem els indicadors següents:

Els que fan referència a la subdimensió "ambient a l'aula":

- *De quina manera el docent mostra el seu reconeixement a l'alumne?*, tal com assegura Burnard (2008), que destaca com a prioritari que l'alumne oblidí la seva reputació negativa i rebí el reconeixement i la confiança en la seva pràctica per part del professor.
- *De quina manera es mostra que el tracte del docent als estudiants és amable, respectuós i promou el bon humor?*, i ens referim ara a Bakker (2005), que argumenta com l'humor del professor té influència en les relacions entre professors i alumnes.
- *Com es mostra que el docent encoratja l'estudiant valorant la seva feina?* El professional que descriuen Durán i Giné (2017) ha de ser capaç, entre moltes altres coses, de valorar la tasca de l'estudiant.
- *Com el docent expressa i mostra que ningú està per sobre de ningú i que el tracte entre professor i estudiants es basa en el respecte?* Booth i Ainscow (2015) defineixen un marc de valors on fonamentar el projecte del centre, relacionats, entre d'altres, amb el respecte.
- *De quina manera el docent no estigmatitza cap alumne?* Estigmatitzar un alumne, tant pel seu comportament conductual com per les seves capacitats, pot provocar-li l'exclusió (Mittler, 2012).

- *El professor busca el coneixement profund de l'alumne per tal de poder establir-hi una comunicació i una relació?* D'aquesta manera el docent pot conèixer els seus alumnes i pot potenciar les seves possibilitats, fomentar l'interès i col·laborar positivament en la seva autoestima (Zaragozà, 2000; Coll et al., 2007).

Els indicadors que fan referència a la subdimensió "reflexió i gestió a l'aula de música":

- *El docent utilitza les metodologies que més ajudaran a l'ensenyament-aprenentatge de cada un dels seus alumnes?*, condició necessària per tal de poder atendre a tots els alumnes depenent de les seves necessitats (Coll, 2007).
- *De quina manera el docent mostra a l'alumne que confia en ell i en les seves possibilitats?* Que l'alumne es trobi en un clima de confiança l'ajuda a tenir seguretat per tal de realitzar les tasques educatives (Burnard, 2008; Alonso i Montero, 2008; Onrubia, 2007)
- *De quina manera el docent dona valor a la responsabilitat de l'alumne dins i fora de l'aula?* El mestre ha de col·laborar en donar responsabilitat i autonomia a l'alumne en el seu propi procés d'aprenentatge (Zaragozà, 2009; Alonso i Montero, 2008).
- *De quina manera el docent mostra les seves altes expectatives pels seus alumnes?* En les investigacions de Burnard (2008) hi estan implicats tres professors de música de secundària compromesos en la millora de l'acció educativa i una de les màximes que acompanya a aquests professionals és la de manifestar les seves altes expectatives als seus estudiants.
- *Com el docent analitza la seva pràctica educativa per tal de millorar l'ensenyament-aprenentatge dels estudiants i ho té en compte a cada classe?* Regelski proposa al docent de música una revisió crítica de la seva tasca diària per poder millorar-la (Díaz i Giráldez, 2007).
- *Com mostra el docent la seva motivació per la seva tasca?* Ens remetem a Day (2007), que justifica que cal donar suport a aquest professor per part de tota la institució, ja que cal cuidar que la seva motivació estigui latent cada dia perquè es necessita un mestre apassionat, que se sent feliç amb la seva tasca educativa i que troba sentit a la seva feina (Hargreaves, 1998; Marchesi, 2007; Sanuy, 2007).
- *Quines estratègies utilitza el docent per motivar els seus estudiants?* La motivació com a eina bàsica en el procés d'ensenyament-aprenentatge i sobre la qual



Epstein (1990) detalla 6 elements (tasca, autoritat, reconeixement, grups, avaluació i temps), on cal tenir en compte les estratègies motivadores en cada un d'ells.

Els indicadors d'organització a l'aula de música:

- *El docent té en compte la presència, la participació i el progrés de cada estudiant? De quina manera?* Aquestes tres dimensions són amb les que podem garantir que l'estudiant està inclòs dins l'aula (Ainscow, 2006; Echeita, 2006; Pujolàs, 2008).

Pel que fa a la dimensió 3 "**activitats d'ensenyament-aprenentatge**", la unanimitat no és tan òbvia però es poden destacar els següents.

Els indicadors referents a la subdimensió "aprenentatge significatiu".

- *El professor fa una explicació als alumnes prèvia a les activitats per comentar com s'estructura la sessió? Quines?*
  - *El professor fa preguntes directes sobre els continguts als alumnes? Quines?*
- Vinculat a aquests dos indicadors sabem que l'alumne construeix o reconstrueix un significat a partir del que ja ha pogut construir anteriorment. La feina del docent és activar el que l'alumne sap a partir de diferents estratègies i facilitar els ponts amb el nou contingut (Ausubel, 1983; Coll, 2008)

Els indicadors referents a la subdimensió "ajuda ajustada":

- *De quina manera el professor explica la utilitat i l'objectiu de les activitats als alumnes?* Per Jones (2009), la utilitat que el nou coneixement aporta a l'alumne és presentat com un dels elements fonamentals en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- *Les activitats presentades pel professor tenen en compte les inquietuds dels estudiants a més a més dels continguts que es treballen?* Aprofitar i fomentar els interessos dels estudiants per possibilitar la participació i construir coneixement (Onrubia, 2007).
- *El docent crea un clima relaxat a l'aula?* Establir un clima d'aula relacional, afectiu i emocional basat en la confiança, la seguretat i l'acceptació mútues i en què

tinguin cabuda la curiositat, la capacitat de sorpresa i l'interès pel coneixement per si mateix (Onrubia, 2007, p. 109-118).

Els indicadors referents a la subdimensió "la construcció del coneixement entre alumnes".

- *El professor crea espais on el petit grup pugui debatre diferents conceptes/activitats tractats a classe? De quina manera? Les característiques del grup determinen la participació i la construcció del coneixement (Colomina et al., 2008).*

Els indicadors referents a la subdimensió "ajuda en el procés de construcció".

- *El professor planteja qüestions directes als alumnes per rebre respostes també del contingut en qüestió? De quina manera?*
- *El professor formula exemples reals per complementar l'explicació? Quins?*  
Facilitar als estudiants les diferents possibilitats per l'aprenentatge de la música i proporcionar l'ajuda necessària és defensat per Sloboda et al. (1996), l'ajuda que ha d'oferir el docent ha de ser ajustada amb relació a cada estudiant i a cada situació i etapa del procés (Vigotsky, 1979; Onrubia, 2007).

Els indicadors referents a la subdimensió "ajuda en l'atribució de sentit a la tasca".

- *El professor planteja les activitats tenint en compte els possibles interessos dels alumnes i tenint en compte el seu context? De quina manera? És essencial a l'hora de la construcció de significats i l'atribució de sentit als continguts escolars (Coll, 1988) que l'estudiant es pugui representar la tasca que ha de portar a terme, a més a més el seu interès entronca amb una experiència totalment personal en la qual intervenen tots els factors afectius i relacionals. Igualment, aquests factors incideixen en el seu sentiment de competència i en quines expectatives té davant la tasca proposada per tal de poder-la realitzar (Miras, 2008).*

Els indicadors referents a la subdimensió "factors motivacionals".

- *La classe que imparteix el professor genera ganes d'aprendre? Com ho fa? Les diferents pràctiques musicals exitoses analitzades per Burnard (2008), pel que fa*

a la motivació de l'alumne i en conseqüència al seu esforç i ganes d'aprendre, evidencien que el treball del professor és determinant per aconseguir-ho.

- *De quina manera el professor fa sentir capaç a l'alumne per realitzar la tasca?*  
Cal que el docent plantegi la realització de la tasca proposada de manera contextualitzada i multidimensional per tal que tots els estudiants puguin sentir-se capaços de realitzar-la (Alonso i Montero, 2008), així com tenir en compte la tolerància a l'error (Gardner, 1999).

## **4.2. CONCLUSIONS DE LA RECERCA**

Un cop realitzada la discussió per cada un dels objectius, estructurarem les conclusions en aquests tres grans eixos al voltant dels quals l'estudi aporta els aspectes més rellevants:

- 1. Factors afavoridors a l'aula de música inclusiva**
- 2. Aspectes de la institució escolar que afavoreixen la inclusió a l'aula de música**
- 3. La reflexió sobre la pràctica docent i la col·laboració entre docents com a element essencial per al disseny de pràctiques inclusives a l'aula de música**

A continuació detallem les conclusions vinculades a cada un dels eixos:

### **1. Factors afavoridors a l'aula de música inclusiva**

Com es fa palès en els resultats, bona part dels factors més significatius per portar a terme unes pràctiques educatives inclusives a l'aula de música giren al voltant de les relacions que es formen entre els participants a l'aula i el clima que hi domina, marcant d'aquesta manera la base on començar a construir una aula de música inclusiva. Així doncs, exposem les conclusions que constitueixen aquest primer bloc:

- **La relació que s'estableix entre el mestre i cada un dels estudiants és un dels factors que més possibilita la inclusió de tots els alumnes a l'aula de música.**

Recordem que la finalitat de la recerca és com aconseguir que tots els estudiants estiguin inclosos a l'aula de música, i un dels arguments que més apareixen en tot el treball, i que sobresurt com a més justificat en els resultats i la seva discussió, és la importància del vincle del mestre amb cada un dels seus alumnes (Allidière, 2004). Aquests perfilen un docent capaç de crear un bon clima d'aula, alhora que genera vincles amb els alumnes basats en la confiança, el reconeixement, les altes expectatives, que, segons Ainscow et al. (2011), es poden qualificar de relacions autèntiques i on la motivació del professor i dels alumnes ha d'esdevenir l'eix vertebrador de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, cercant sempre la participació de cada un dels estudiants. Els factors intrapsicològics emergeixen com a decisius en tot el procés d'ensenyament-

aprenentatge. Els docents perceben l'autoconcepte i les representacions mútues juntament amb les expectatives i les atribucions que cada persona té com a determinants de bona part d'aquest procés (Solé, 2007). Aquests resultats s'ajusten a la concepció constructivista, de manera que el mestre esdevé el facilitador del procés creant relacions afectives i un ambient còmode on tothom es trobi a gust (Solé, 2007; Wiggins, 2001; Loren, 2003; Lim, 2005; Pujolàs, 2008). La motivació com a motor de qualsevol acció educativa és un dels elements recurrents en tota aquesta recerca i apareixen idees clares de com es pot activar cada alumne, que coincideixen amb les aportacions de Tapia (2005), que descriu i detalla tots els aspectes que envolten la motivació. Aquest concepte ens condueix inevitablement al coneixement de l'alumne que els docents remarquen com a primordial per saber què és el que més convé a cada estudiant. Tal com apunta Solé (2007), l'equilibri personal i emocional de l'estudiant és un dels principals aspectes que cal tenir en compte.

La següent conclusió està totalment vinculada a l'anterior, però en aquest cas la intenció recau en les activitats d'ensenyament-aprenentatge:

- **El disseny, l'elaboració i la metodologia de les activitats musicals d'ensenyament-aprenentatge a l'aula inclusiva de música són essencials sempre que el mestre hagi establert un bon vincle amb cada alumne i hagi afavorit un bon clima d'aula.**

Les activitats d'ensenyament-aprenentatge prenen relleu al final del procés de treball conjunt entre els docents, després de prioritzar com a fonamental la relació i el vincle que existeix entre professors i alumnes. De totes maneres, a l'hora de pensar com seran i es portaran a terme les activitats musicals, torna a aparèixer de manera contundent la importància, abans que res, de factors motivacionals centrats en com despertar l'interès per la tasca i com fer sentir a l'estudiant capaç de realitzar-la, a la vegada que veu que pot augmentar les seves capacitats. Aquests posicionaments ens vinculen a les aportacions sobre la motivació intrínseca de Tapia (2005). Una preocupació que es posa de manifest per part de tots els docents és com fer participar a tots els estudiants — principi indiscutible sobre la inclusió (Ainscow, 2001a; Pujolàs, 2008; Ainscow i Booth, 2015)—, en una aula d'ambient agradable i partint del fet que tothom pot fer música, que no s'ha de tenir un talent especial, només cal que el docent provoqui situacions en què tots els estudiants puguin participar. Tothom pot fer música i qualsevol tipus de

música, màxima defensada per nombrosos autors com Martínez (2007), Elliott (1989), Sloboda et al. (1996) i Regelski (2005).

La conclusió que s'exposa a continuació relaciona les activitats d'ensenyament-aprenentatge amb els principis constructivistes:

- **El disseny, l'elaboració i la metodologia de les activitats musicals d'ensenyament-aprenentatge per tal d'afavorir una aula inclusiva de música responen a criteris basats en una manera d'entendre els processos d'ensenyament-aprenentatge de caire constructivista.**

El disseny d'activitats musicals dinàmiques i vivencials promou la participació, i els mestres manifesten que fa falta una ajuda ajustada per tal que l'alumne pugui seguir les activitats proposades. Dins el marc constructivista, l'acompanyament que ha de tenir cada alumne per tal d'afavorir el seu progrés ve assenyalat per diversos elements dels quals els docents han destacat com a importants que la tasca sigui significativa i compartida entre els estudiants, sense deixar mai de banda el vincle del professor amb els seus alumnes. Tanmateix, s'apunta que aquesta ajuda ha de ser revisada durant tot el procés per tal d'ajustar-la a cada moment (Vigotsky, 1979; Sloboda et al., 1996; Cole, Griffin, Newman, 1998; Onrubia, 2007).

Ens centrem ara en els resultats obtinguts que donen resposta a l'objectiu 3: **analitzar el procés de reflexió i construcció conjunta amb altres docents de l'àrea de música sobre la millora de les pràctiques educatives inclusives.**

L'anàlisi en profunditat de la tasca portada a terme per les dues professores expertes de música, que han estat de referència per a la recerca, ens porta a enunciar les properes conclusions, que entenem que poden ser de gran significació:

- **Els procediments utilitzats per la professora de primària i per la professora de secundària per tal que les seves aules de música siguin inclusives són pràcticament iguals, i parteixen, entre d'altres, del bon clima d'aula, amb predomini del respecte, d'establir un vincle afectiu i del reconeixement de cada estudiant, alhora que busquen la participació mitjançant la motivació.**

L'obtenció dels resultats de l'anàlisi de les pràctiques de la professora de música de primària i de la professora de música de secundària no difereixen en l'enfocament de les seves pràctiques musicals dins l'aula. Es basen essencialment en crear un ambient d'alegria a l'aula, on els estudiants se sentin còmodes i a gust —aspectes vinculats als estudis de Bakker (2005), que mostren com l'humor del professor té influència en les relacions entre professor i alumnes dins el context educatiu de l'aula de música, i les relacions autèntiques definides per Ainscow (2011) basades en la sinceritat i la confiança. Argument compartit per altres estudis (Coll, Martín, et al., 2007; Zaragoza, 2000) que defensa que les bones pràctiques educatives musicals sempre s'han de realitzar dins d'un entorn d'emocions positives, per aprofitar aquest escenari per establir complicitats amb els alumnes, conèixer-los. Les docents parteixen d'aquest coneixement i del vincle amb cada alumne, i a la vegada mostren el respecte, la confiança i el reconeixement amb cada un d'ells —elements fonamentals en les investigacions de Burnard (2008), que veuen com a prioritari que l'alumne rebi el reconeixement i la confiança en la seva pràctica per part del professor de música. Tal com indiquen molts autors, entre ells Hargreaves (1998), Marchesi (2007), Sanuy (2007), el mestre ha de ser un apassionat de la seva feina i ha de ser capaç de transmetre el seu enamorament per la música i incentivar d'aquesta manera als seus alumnes. Aquesta passió per la docència de la música queda palesa en les pràctiques de les professores, alhora que es percep la seva intenció de voler motivar els nois i les noies, els nens i les nenes, mitjançant diferents estratègies per aconseguir l'interès necessari, d'acord amb Csikszentmihalyi (2000), per portar a terme la tasca al mateix moment que es gaudeix de l'aprenentatge.

Dels resultats de l'anàlisi de les dades també s'extreu que les professores busquen la participació de tots els estudiants i intenten que les activitats d'ensenyament-aprenentatge siguin adequades pel progrés dels seus estudiants. Per tant, definim una altra conclusió relacionada amb les professores de música de referència de primària i secundària:

- **Les activitats d'ensenyament-aprenentatge portades a terme per les professores, referents per la seva concepció propera a les pràctiques musicals inclusives, responen a criteris basats en una manera d'entendre els processos d'ensenyament-aprenentatge de caire constructivista.**

La professora 1 dona molta importància a la seva pràctica diària, a la manera d'acostar la matèria a l'infant, i tal com es pronuncien Alonso i Montero (2008) facilitant les tasques alhora que s'ofereix confiança a l'alumne. Intenta que les activitats siguin significatives per als infants i utilitza diferents recursos per fer més comprensiu el coneixement i ho enllaça a altres continguts previs, requisits fonamentals per a la construcció de coneixement (Cole, Griffin, Newman, 1998; Vigotsky, 1979; Onrubia, 2007). Les estratègies per tal que la tasca desperti l'interès dels infants són diverses i estan presents durant cadascuna de les sessions, intentant proporcionar l'ajuda necessària per tal que l'alumne, tal com defensen Arriaga i Madariag (2011), se senti motivat. La professora 1 afavoreix la participació de tots els nens i nenes, finalitat que trobem àmpliament recolzada per molts autors, com, per exemple, Vigotsky (1979), Cole, Griffin, Newman (1998), Onrubia (2007) i Pujolàs (2008). Al mateix temps busca un bon clima emocional a l'aula —eina clau, segons afirma Pujolàs (2008), per tal de poder treballar en equip. Pujolàs també afegeix que el grup ha d'estar cohesionat, aspecte que no ha sortit explícitament en les observacions a l'aula. P1 es val dels mecanismes d'influència, educativa, definits per Colomina, Onrubia i Rochera (2008), per tal de construir coneixement entre alumnes i professors, i entre els alumnes, deixant que l'aprenentatge es faci entre tots i escoltant a tothom.

Durant les sessions observades de la professora 2, és destacable que a les pràctiques educatives musicals prioritzi com a factor principal la motivació intrínseca. Aquest plantejament va ser descrit per Epstein (1990), on és essencial tenir en compte diversos elements com són: les característiques de la tasca proposada per tal que sigui adequada i ajustada als coneixements previs de cada alumne; l'autoritat del professor que es precisa en processos de negociació, pactes i de cooperació entre tots els membres de l'aula; el reconeixement de la feina per part del professor; el treball amb grups heterogenis; l'avaluació entesa com una eina per l'ajuda a la millora del progrés de l'alumne, i, per últim, el respecte als diferents tempos dels estudiants. La professora 2 segueix l'afirmació d'Echeita (2006) que el noi i la noia senti que forma part de l'aula per poder-hi participar, i també explora maneres per tal que tots i totes hi puguin intervenir. Simultàniament, busca la manera que se sentin capaços de realitzar les propostes musicals. Aquest element és indispensable per tal de poder realitzar el treball musical, d'acord amb Burnard (2008). Que l'aprenentatge sigui significatiu per als nois i les noies és una de les eines per a la participació i per avançar en el coneixement musical (Ausubel,



1983; Burnard, 2008), principi que la professora 2 incorpora a les seves pràctiques educatives musicals.

## **2. Aspectes de la institució escolar que afavoreixen la inclusió a l'aula de música**

En aquest segon bloc es presenten les conclusions que estan vinculades a l'organització, al funcionament i a la participació de tota la comunitat educativa, i es destaquen els resultats que evidencien el protagonisme del centre per permetre un camí cap a la inclusió. A continuació, les exposem:

- **L'organització i els valors de la institució escolar són rellevants en l'aula de música sempre que el mestre hagi establert un bon vincle amb cada alumne, hagi afavorit un bon clima d'aula i les activitats musicals d'ensenyament-aprenentatge presentin les característiques vinculades a la concepció constructivista.**

Les indicacions que es desprenen de l'*Index for Inclusion* (Ainscow i Booth, 2015) mostren clarament que els valors, l'organització i les decisions del centre són un dels pilars per a la inclusió. A més a més, aquest engloba la resta d'elements que la condicionaran. És l'escenari on es desenvoluparà tot el procés d'ensenyament-aprenentatge i és a partir d'aquí que cal tenir present l'actuació del mestre en relació amb els seus estudiants i al contingut i com es dissenyen i s'articulen les activitats d'ensenyament-aprenentatge per tal que cada un dels assistents a l'aula progressi tenint en compte tota la seva potencialitat. És necessària la participació de tota la comunitat educativa per decidir com s'avançarà en el camí de la inclusió, compartint valors essencials i anant a la una en la transformació del centre (Echeita, 2006; Pujolàs i Stainback, 2003). Tot i així, la majoria dels docents no ho contemplen com a prioritari, no en fan gaire referència. Hi ha una petita evolució des de l'inici al final del treball conjunt, però amb molt poques aportacions, això no obstant, aquestes estan molt vinculades al nostre objecte d'estudi. Malgrat tot, destaquen dos professors amb intervencions molt clares i molt ajustades pel que fa a la importància del centre en aquest procés.

Queda palès que el treball en conjunt realitzat durant el curs escolar ha obert nous horitzons en la concepció dels mestres de música en relació amb el centre escolar i la inclusió, però que falta un treball més aprofundit.

Com s'ha vist en la presentació dels diferents resultats, un condicionant que cal tenir en compte per avançar i avaluar el camí cap a la inclusió és dotar de veu a l'alumnat per una aula de música inclusiva. L'anàlisi de les relacions que s'estableixen entre els estudiants de les professores i les pràctiques educatives musicals ens ha portat a una nova conclusió:

- **Els estudiants, tant els de 2n de primària com els de 2n de secundària, són conscients de les altes expectatives i de les accions de les seves professores per tal que tothom pugui participar i progressar a la classe de música.**

En la discussió dels resultats relatius a les dades recollides dels estudiants de les dues aules observades, se'ns mostra que les relacions que s'estableixen entre les pràctiques educatives musicals i les percepcions dels estudiants, fonamentals per a l'objectiu d'aquesta recerca, són rellevants. Existeix bona correlació entre la intenció de les docents i el que perceben els nois i les noies i els nens i les nenes.

És remarcable que els estudiants s'adonin que les accions de P1 i P2 estan orientades a mantenir un bon ambient de treball, basades en el respecte i el reconeixement individual de cada nen i nena, partint del vincle que la mestra ha creat amb els alumnes. Aquestes condicions són necessàries per a la motivació de l'estudiant, alhora que milloren la seva autoestima (Coll, Martín et al. 2007; Zaragoza, 2000).

### **3. La reflexió sobre la pràctica docent i la col·laboració entre docents com a element essencial per al disseny de pràctiques inclusives a l'aula de música**

Encetem aquest tercer bloc amb un bon nombre de conclusions sorgides del treball conjunt de reflexió sobre les pràctiques educatives inclusives que han portat a terme, durant un curs escolar, els onze professors de música que han participat a la recerca. Són les següents:

- **La reflexió i el treball en equip dels docents ajuden a prendre consciència sobre la inclusió a l'aula de música i influeixen en l'evolució de la concepció sobre la inclusió i la música.**

Ens remetem a la discussió dels resultats en què es manifesta que el treball conjunt entre professors i professores ajuda a la reflexió i a plantejar-se noves propostes per a l'aula inclusiva musical. Compartir les vivències, les experiències i les dificultats entre els docents a partir de la pràctica reflexiva ha comportat un enriquiment i una evolució de les seves creences. Durant aquesta recerca es va considerar utilitzar la pràctica reflexiva conjunta entre els docents com a eina per tal d'anar més enllà i ser conscients de la pròpia pràctica educativa musical, emparant-nos amb els diferents estudis que defensen aquest exercici com una de les millors estratègies per a la millora de l'educació (Howard, 2003; Wiggins, 2007; Webster, 2011). Centrar el tema de treball en com incloure tots els estudiants a l'aula de música, una de les concrecions sobre la pràctica reflexiva que Perrenoud (2004b) proposa, ha propiciat un aprofundiment sobre la matèria i l'aparició de noves aportacions a cada trobada. La figura de l'assessor, proposat per Lago i Onrubia (2008), representat en el nostre cas per la recercadora, ha obligat els docents a reconduir-se i a posicionar-se i d'aquesta manera ser cada cop més conscients de com incloure els estudiants a l'aula de música.

Prosseguint en el focus d'atenció en aquesta tasca dels docents, enunciem una altra conclusió:

- **El treball de reflexió conjunta entre els docents de música és imprescindible per tal de dirigir les pràctiques educatives de manera inclusiva**

Els resultats ens mostren que els mestres participants consideren imprescindible treballar conjuntament per poder revisar i planificar les pràctiques educatives musicals de manera més inclusiva. Tots els mestres manifesten que cal una reflexió i un treball conjunt per part de tots els membres del centre per poder dissenyar, entre tots, el camí cap a la inclusió.

És destacable la predisposició inicial de tots els docents, i el seu compromís, però més remarcable és encara la disposició positiva de continuar la reflexió conjunta, ja que la consideren indispensable i insubstituïble perquè és la manera per continuar avançant en

aquest procés. Aquesta consideració convergeix amb les aportacions de Howard (2003), Wiggins (2007) i Webster (2011), entre altres, que determinen que la pràctica reflexiva és considerada una de les principals eines de millora per a la construcció del significat de l'ensenyament-aprenentatge del professorat.

Les aportacions de cada docent, l'intercanvi d'experiències, el fet de trobar-se entre iguals permet descobrir plantejaments i concepcions iguals o diferents que fan reconduir el concepte de la inclusió i, com a conseqüència, les accions que se'n derivaran, tal com exposa Schön (2011): que la reflexió acció posa en dubte el coneixement i obliga a tornar-lo a reestructurar obtenint un progrés important.

Queda palès, en els resultats, que el treball conjunt dels professors i les professores de música durant aquest període de temps ha contribuït a reflexionar i a prendre consciència de la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música.

Una altra de les conclusions vinculada a aquest aspecte és:

- **El treball de reflexió conjunta entre docents evoluciona favorablement gràcies, entre altres elements, a l'ajuda externa per una reflexió sistemàtica i orientada a la millora de la pràctica.**

Queda evidenciat en els resultats, que el treball conjunt dels professors i professores de música durant aquest període de temps ha contribuït a reflexionar i a prendre consciència de la seva concepció sobre la inclusió a l'aula de música, com també queda evidenciat com el plantejament de les sessions ha ajudat al treball proposat per fer durant les tres sessions. Es constata que les aportacions dels mestres han anat evolucionant des del començament i s'han anat centrant en diferents aspectes. Segons Moriña i Parrilla (2006), realitzar les trobades de manera organitzada ajuda a fer un bon treball. Així mateix, durant les reunions dels mestres, cada sessió estava estructurada de manera que cada professor començava una reflexió individualment i durant la reunió havia de dialogar i argumentar les seves aportacions; primerament en parella, després amb un grup de 4 o 5 persones i finalment amb tot el grup. Aquest procés ajuda a conduir al mestre assegurant la seva participació, la seva reflexió i la valoració de les seves aportacions. Tal com expliquen Coll, Lago i Onrubia (2008) parlem de processos de construcció de significats compartits entre professors. De totes maneres, la conducció de les trobades per part de la recercadora ha orientat el desenvolupament de les sessions

cap a la finalitat de la investigació i ha ajudat a dissenyar un pla de treball pautat; una situació similar a la proposta de Lago (2007) d'un assessor extern implicat, amb un compromís compartit i que esdevé un facilitador dins una relació d'iguals.

En aquest treball conjunt entre professors, podem afirmar que estem en una situació d'investigació-acció, en què la recerca apunta a poder donar resposta a les dificultats i preguntes dels docents per tal que ho puguin utilitzar a les seves pràctiques, no només fent cas de la seva intuïció sinó també als resultats de la investigació (Colwell, 1992; Díaz, 2013; Kemp, 1992; Tafuri, 2004).

Una altra conclusió referent al treball en grup extreta de la discussió dels resultats és:

- **El treball de reflexió conjunta entre docents ha de tenir continuïtat en el temps i ha d'implicar tota la comunitat educativa per poder avançar en el camí cap a la inclusió**

En els resultats s'evidencia que les aportacions dels mestres han anat augmentant en cada nova reunió, i cada vegada hi ha hagut més participació de tots els integrants. Això demostra que la dinàmica ha afavorit la col·laboració de totes i tots, amb un clima de cordialitat, aspecte destacat per Lago (2007).

Expressen que aquest trajecte iniciat de reflexió, de diàleg i de canvi no es pot aturar i que per tal que sigui fructífer, com també afirma Perrenoud (2004b), ha d'esdevenir habitual, gairebé permanent. A més a més, creuen que aquest recorregut necessita del treball participatiu de tots els docents i membres del centre, posar en comú les concepcions i reflexionar i prendre decisions col·lectives, negociades i pactades. És molt important aquesta deducció perquè un dels aspectes que queda poc evidenciat en tota la recerca és precisament tot el que fa referència a la institució escolar. No es pot obviar que la posició i les decisions del centre són fonamentals per a la inclusió educativa, i que aquesta tasca col·lectiva afecta a tots els participants de la institució escolar (Ainscow, 2001a), d'una manera o altra.

Presentem una altra de les conclusions d'aquest tercer bloc, que ens remet un cop més a arguments exposats anteriorment vinculats a processos de relacions i de l'ambient dins l'aula:

- **Després d'un treball de reflexió conjunta sobre com incloure tots els estudiants dins l'aula de música durant un curs escolar, continuen tenint molt més pes els factors que determinen les relacions i el clima dins l'aula.**

En la lectura dels resultats que corresponen a l'observació a l'aula de cada professor i l'entrevista final, continua destacant com a més important, per a la inclusió de tots els alumnes dins l'aula, el tracte del mestre amb l'alumne, la manera com li demostra la seva confiança, les seves altes expectatives, la seva responsabilitat i, sobretot, el vincle i coneixement de l'alumne. La motivació del mestre i de l'alumne ocupa un lloc de preferència i igualment la participació de cada membre de l'aula. Tots aquests aspectes ens remetent directament als factors afectius, emocionals, motivacionals i relacionals explicats dins el paradigma constructivista (Csikszentmihalyi, 2000 i 2003; Tapia, 2005; Solé, 2007) i que són cabdals per a tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La següent conclusió s'ha pogut extreure gràcies als resultats aconseguits a l'anàlisi de l'evolució d'aquest treball conjunt dels docents:

- **Després d'un treball de reflexió conjunta sobre com incloure tots els estudiants dins l'aula de música durant un curs escolar, augmenta la consciència i les accions educatives referents al plantejament i a com es porten a terme les activitats d'ensenyament-aprenentatge.**

Les activitats d'ensenyament-aprenentatge són l'àmbit que queda més poc definit específicament. Convé subratllar que hi ha docents que s'hi acosten molt i compleixen gairebé tots els requisits que necessiten les activitats d'ensenyament-aprenentatge per tal de ser inclusives. Ara bé, és important afegir que aquests mestres ja partien, des del començament, amb idees molt clares pel que fa al tracte del mestre amb l'alumne i de com crear un bon clima a l'aula. Recordem que el disseny, l'elaboració i la manera com es porten a terme les activitats d'ensenyament-aprenentatge són fonamentals per a la inclusió dels estudiants dins l'aula de música i de l'aula en general (Epstein, 1990; Coll, Martín et al., 2007; Alonso i Montero, 2008). Els factors que prenen més rellevància en aquest estudi, pel que fa a les activitats d'ensenyament-aprenentatge, es vinculen a aspectes d'ajuda al procés de construcció del coneixement, de com proporcionar l'ajuda ajustada en cada moment del procés (Vigotsky, 1979; Onrubia, 2007), a l'aprenentatge significatiu argumentat per Ausubel (1983) i Coll (2008), entre altres autors, a factors

motivacionals concretats a fer sentir capaç l'alumne, a com motivar les ganes d'aprendre (Burnard, 2008; Alonso i Montero, 2008), i que aquestes activitats tinguin un sentit per a l'estudiant (Epstein, 1990; Miras, 2008).

Un dels objectius de la recerca era comprovar la transferència a les aules en accions educatives, la discussió dels resultats referents a aquest aspecte ens porten a enunciar la conclusió següent:

- **Existeix una transferència a l'aula de les estratègies educatives musicals pactades després del treball de reflexió conjunta durant un curs escolar.**

El compromís adquirit per cada mestre de música després del treball conjunt entre tots s'ha efectuat en la sessió observada a l'aula. Les estratègies escollides, després d'un procés de reflexió, tant individual com col·lectiu, s'han emprat a l'aula amb els nois i les noies. La pràctica reflexiva en grup, més la metodologia emprada per estructurar les sessions de treball (Escudero i Fullan, 2002; Parrilla, 2003; Lago, 2007; Coll, Lago i Onrubia, 2008) donen eines i seguretat als professors per poder modificar l'acció educativa dins l'aula.

L'última de les conclusions que presentem està inclosa en aquest bloc, ja que el procés de reflexió ha estat decisiu en el procés que cada docent ha seguit respecte a la inclusió:

- **El procés en el camí de la inclusió de cada docent és únic, depenent dels seus coneixements previs, de la seva experiència i de la seva concepció i del procés de reflexió sobre la seva pròpia pràctica, entre altres factors.**

L'anàlisi dels resultats evidencia una evolució important de cada docent de música participant en l'estudi. Tanmateix, és important recalcar que cada docent ha seguit la seva pròpia evolució. Zaragoza (2009) afirma que un docent competent ha de dominar coneixements sòlids de la didàctica i competències psicopedagògiques i heurístiques, que evidentment determinaran el desenvolupament de la seva tasca. Aquesta observació queda palesa en el nostre estudi, en què l'evolució dels docents amb més intervencions relacionades amb tots els àmbits ha experimentat uns resultats amb noves aportacions a nous aspectes, amb intervencions molt ajustades al nostre objecte d'estudi. Convé

ressaltar que en el seu estudi Teachout (1997) confirma que, en molts moments, les habilitats personals són més importants que les musicals, i és on es troben les destreses de cada un dels professors a propiciar bones relacions i bon ambient a l'aula.

Cada un dels mestres ha evolucionat de manera singular i s'ha centrat, tal com aclareixen Durán i Giné (2017) a buscar les habilitats, els coneixements i els interessos de cada alumne per poder ajustar la seva intervenció. L'estudi ens mostra que el desenvolupament de cada mestre ha evolucionat, però no de la mateixa manera, sinó que el progrés de cada un ha variat depenent dels seus coneixements mostrats a l'inici del treball conjunt.



## **4.3. APORTACIONS, LIMITACIONS I LÍNIES FUTURES DE RECERCA**

Arribats a aquest punt s'especificaran les possibles contribucions d'aquesta recerca al món educatiu inclusiu, així com les seves limitacions i qüestions que no han pogut ser prou conclusives.

### **4.3.1. APORTACIONS A LA PRÀCTICA EDUCATIVA: CONDICIONS O PALANQUES NECESSÀRIES PER GENERAR CONTEXTOS EDUCATIUS INCLUSIUS**

Les conclusions d'aquesta recerca esmentades en l'apartat anterior ens remeten directament a possibles millores que es poden establir a l'aula de música, de manera que els destinataris més directes són els docents de música, ara bé, tal com s'ha pogut advertir, també poden interessar als docents en general. La majoria de les conclusions fan referència a les aules, sense especificar l'aula de música, i la resta poden extrapolarse de l'educació musical a les altres matèries que s'imparteixen a l'escola. Per tant, sembla just descriure quins són els aspectes relacionats directament amb la pràctica educativa i que alhora poden ajudar a establir condicions i revisar situacions a fi d'aproximar-nos a tenir escoles i aules més inclusives.

#### **4.3.1.1. LA CONCEPCIÓ DEL DOCENT SOBRE LA INCLUSIÓ ÉS EL PUNT DE PARTIDA PER PROMOURE LA INCLUSIÓ A L'AULA**

La recerca ens marca de manera reiterativa com el vincle amb l'alumne, el fet de donar-li reconeixement i confiança, les altes expectatives i l'elogi eficaç són uns dels factors imprescindibles per a la inclusió dels alumnes dins l'aula. Sense aquests condicionants, i la resta d'estratègies, tècniques, metodologies, estils d'aprenentatge, etc., sembla difícil aconseguir que tots els alumnes estiguin en igual disposició per poder afrontar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Hem establert tres dimensions fonamentals per aconseguir presència, participació i progrés dins l'aula: la institució escolar, la reflexió i gestió de l'aula de música i les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Però hi ha un punt de partida sense el qual no hi ha camí cap a la inclusió, que està format per la consciència del docent i de les accions que ha de realitzar per tal de garantir que tots els seus estudiants sentin el vincle que els uneix amb el mestre. La presa de consciència

del docent és el que pot portar a una reflexió sobre les seves concepcions i la seva pràctica educativa, al mateix temps que l'ajuda a estar receptiu a possibles canvis.

Si ens basem en la pauta d'anàlisi d'aquesta recerca, trobem qüestions que poden resultar essencials per ajudar el docent a crear una relació autèntica (Ainscow, 2011) amb cada un dels seus alumnes:

- *De quina manera el docent mostra a cada alumne que confia en ell i en les seves possibilitats?*
- *De quina manera el docent dona valor a la responsabilitat de l'alumne dins i fora de l'aula?*

Juntament amb tot això, el bon clima d'aula és l'escenari on es desenvoluparà tot el procés d'ensenyament-aprenentatge d'estudiants i mestres. Per tant, recau en el mestre aconseguir que tots els alumnes participin en unes sessions de música amb un ambient agradable i de confiança.

Els indicadors de la dimensió 3 referents a les activitats d'ensenyament-aprenentatge que pertanyen a les subdimensions "factors motivacionals", "motivació intrínseca" i "capacitació per la tasca" encapçalen la llista dels elements que no poden faltar mai en una aula inclusiva. És primordial la motivació pel que s'ha d'aprendre però també ho és, i moltes vegades es presenta de manera conjunta, que l'alumne se senti capaç d'arribar-hi. La tasca del mestre és garantir aquesta motivació per a tots els alumnes, sabent que hi ha nois i noies que resultarà més difícil interessar-los per la seva feina i alhora tenen el repte de fer-los sentir capaços d'afrontar-la. El clima emocional favorable ho ha d'emmarcar tot sense oblidar donar importància a la cohesió de grup i, així, poder afavorir la construcció del coneixement entre alumnes.

#### **4.3.1.2. LA PRIORITZACIÓ DELS CONTINGUTS I OBJECTIUS MUSICALS, ELEMENTS IMPRESCINDIBLES PER PROMOURE AULES INCLUSIVES**

Un dels aspectes de la dimensió "**aula i decisions curriculars organitzatives**" que apareix poc en els resultats d'aquest estudi, tant durant el treball en conjunt amb tots els docents de música com en les observacions directes a l'aula, és el tractament i la importància del currículum de música.

Recordem que la proposta d'aquest estudi pel que fa als objectius i el currículum de l'aula de música estan basats en els suggeriments de Ainscow i Both (2015). Si realment el centre ha apostat per la inclusió, s'hauria de repensar el currículum, ja que d'aquí se'n deriva tot el plantejament de l'aula de música. Debate i reflexionar sobre què és el que han d'aprendre els estudiants a les aules ordinàries d'infantil, primària i secundària obligatòria, i els objectius que es volen aconseguir definiran les activitats que es programaran i, en conseqüència, què i com s'avaluarà. Els continguts del currículum definit per la Generalitat de Catalunya (2015) parteixen de la música catalana i de la música culta occidental per possibilitar la comprensió de la pluralitat, les tradicions i les cultures musicals del món, de tal manera que la següent proposició curricular inclusiva s'ajusta als plantejaments:

- La música com un art
- La música en el món
- La música com a fusió d'influències
- La música i els estereotips
- La dansa al món

Cal remarcar que durant la recerca aquests aspectes han passat força desapercebuts. La pauta d'observació i anàlisi els ha recollit com a elements essencials per afavorir un context educatiu musical inclusiu, però durant el temps d'estudi van aparèixer en molt poques ocasions. És necessari que es presentin i que es tinguin en compte a l'hora d'organitzar els continguts i els objectius de l'aula de música.

A tall d'exemple, alguns dels objectius escollits en aquesta recerca —que volen ser inclusors i sense que comportin cap tipus de segregació dins l'aula, alhora que podrien ser el punt de partida pels docents de música per començar a pensar i decidir quins seran els que dirigiran la seva tasca— es defineixen de la següent manera:

- Que l'estudiant sàpiga que té potencial musical i que s'ho cregui
- Desenvolupar una gran varietat d'oportunitats d'escoltar i interactuar amb diversitat de músiques
- Disposar d'oportunitats d'escoltar i interactuar amb diversitat de músiques
- Ajudar a vèncer la vergonya de cantar i gaudir cantant en grup
- Descobrir i apreciar la música
- Aprendre composició musical i la manera de transmetre sentiments

- Participar i crear danses
- Gaudir i viure intensament la música
- Valorar la música de diferents llocs d'origen dels estudiants de l'aula i fer-la present

El plantejament i l'organització del currículum definit per la Generalitat de Catalunya permet la reflexió i les decisions pactades entre la comunitat educativa per tal d'establir quins continguts i quines fites conduiran el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'aula de música a fi que sigui més inclusiva.

#### **4.3.1.3. ELABORAR PROPOSTES EDUCATIVES EMMARCADES DINS UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA DELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

La finalitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge és ajudar a la construcció del coneixement de les persones, així és que el disseny i el desenvolupament de les activitats educatives que, en definitiva, són les tasques que l'alumnat ha de realitzar per progressar, es converteixen en material molt sensible, i cal que estigui molt meditat i contrastat per poder arribar a cada integrant de l'aula. Es mostra, doncs, com un dels condicionants principals per a la inclusió a l'aula, i és al final del treball conjunt de tots els docents que es manifesta com a fonamental.

Queda palès que les activitats que emergeixen de la recerca es mouen emmarcades dins del paraigües del socioconstructivisme, en què l'estudiant aprèn, juntament amb la interacció dels altres i partint de les seves habilitats, coneixements previs i l'ajuda ajustada que necessita i que és regulada per les propostes educatives del professor amb el suport del diàleg. La llista de les característiques de les tasques i la manera com presentar-les és llarga i cal un coneixement profund, per part del docent, per tal que pugui assumir-ho i interioritzar-ho de manera que enllaci amb la seva pròpia naturalesa. Es mostra, doncs, com a indispensable discutir i pactar amb la resta de docents, amb la col·laboració d'un assessor expert que intervé com a company de professió, una guia en evolució que pugui aclarir quins són els indicadors que identifiquen les particularitats de les tasques que esdevinguin apropiades per ajudar a avançar a cada membre de l'aula.

#### **4.3.1.4. LA INSTITUCIÓ ESCOLAR COM A CONTEXT ON GENERAR DISCUSSIÓ I COL·LABORACIÓ ENTRE ELS DOCENTS, I BUSCAR LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EDUCATIVA PER AVANÇAR EN POLÍTIQUES INCLUSIVES**

Durant tot l'estudi, la dimensió de la **institució escolar** ha estat molt poc anomenada, de manera que ha tingut molt poca presència. És imprescindible que el centre estigui molt definit i compromès amb tots els posicionaments de l'escola inclusiva perquè, tot i que l'aula de música i les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es realitzin estiguin molt ben pensades i dirigides per tal que l'aprenentatge musical esdevingui inclusiu, no s'arribarà a la inclusió plena si la institució escolar no s'ha pronunciat d'una manera activa i ha puntualitzat una sèrie d'accions.

La tasca del centre no és menor. Ha de passar per tot un procés participatiu de tots els membres que formen la comunitat educativa per tal d'arribar a pactes importants que impliquin tota la institució.

Els punts essencials que s'han de tenir en compte són els que fan referència a la relació escola/entorn, els valors del centre i l'organització del centre.

La pauta que es proposa en aquest estudi, inspirada en Ainscow i Booth (2015), defineix indicadors per acompanyar el diàleg i la reflexió. A tall d'exemple, proposem els següents:

La relació escola/entorn

- *De quina manera el centre és acollidor amb tots els seus membres, independentment de les seves circumstàncies econòmiques, familiars, de procedència?*
- *El centre promou una bona xarxa de relacions entre altres centres? Com ho fa?*

Valors del centre

- *Com s'entén que augmentar la inclusió implica disminuir l'exclusió i la discriminació?*
- *De quina manera l'equip educatiu busca diferents maneres per tal d'incrementar la participació de les famílies i els estudiants?*

- *L'equip educatiu veu els estudiants com a éssers humans com ells i no inferiors, i els estudiants veuen l'equip educatiu també com a éssers humans com ells i no com a enemics o opressors? Com es mostra?*
- *Es reconeix que tothom pot tenir prejudicis contra els altres i que es requereix un esforç per identificar-los i reduir-los?*
- *Els adults i els estudiants entenen que s'aconsegueixen més èxits quan se senten valorats pel que fan i per qui són sense comparar-se amb els altres? De quina manera?*
- *Com es mostra que la inclusió s'entén com un procés sense fi mitjançant l'increment de la participació de tothom?*
- *El centre intenta augmentar l'autoestima dels estudiants i adults que tenen alguna dificultat? De quina manera?*
- *Els adults i els estudiants se senten enriquits per la varietat d'identitats, orígens, ètnies, gèneres i formes de veure el món que existeixen al seu centre? Com es mostra?*

#### Organització del centre

- *L'equip educatiu es reuneix per compartir les seves idees i coneixements amb la finalitat de millorar les seves estratègies de docència i resoldre els problemes d'ensenyament-aprenentatge que puguin sorgir? Com ho fan?*
- *L'equip educatiu crea oportunitats per tal que els estudiants aprenguin els uns dels altres en grups heterogenis? Quan?*
- *S'entén que l'expulsió disciplinària pot evitar-se gràcies al suport i a la intervenció en els processos d'ensenyament-aprenentatge i en les relacions socials? Com es fa?*
- *De quina manera es forma als estudiants per mediar i ajudar en els incidents de maltractament entre iguals, per abús de poder com una part necessària en la prevenció i eradicació del maltractament?*

De tota manera, cal insistir que és un tema complex però del tot necessari. La finalitat és introduir-se en un procés d'assessorament que involucri a tota la comunitat, aconseguint que totes i tots se sentin participants i creguin en un centre inclusor.

#### **4.3.1.5. LA REFLEXIÓ ENTRE DOCENTS: ELEMENT ESSENCIAL PER INCIDIR EN EL CANVI DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES A MÉS INCLUSIVES**

Un dels temes que sobresurten durant tota la investigació és el de la reflexió entre iguals. El procés de transformació de l'escola, per tal que esdevingui inclusora per tots els membres que en formen part, ha de passar per un treball conjunt on tothom pugui intervenir i pugui debatre entre els companys de professió. Tanmateix, la figura d'un extern que pugui guiar aquest procés és un dels punts que els docents de música valoren com a essencial. L'assessorament per part d'experts ajuda a desenvolupar la capacitat per analitzar la pràctica docent pròpia i és un dels pilars que ha de conduir la feina participativa per tal d'esdevenir una escola inclusiva. Així doncs, els canvis que es produeixen dins l'aula són importants en la mesura que totes i tots els estudiants avancen, però cal una valoració i reflexió en conjunt amb l'aval de la conducció d'un extern, que ha d'esdevenir un company més, totalment implicat en la comunitat educativa. Val la pena remarcar que és un procés sense fi, un camí que es va recurrent i que va presentant nous reptes, i que no queda mai tancat.

En conjunt, es pot afirmar que el treball organitzat de manera cooperativa és exitós i aconsegueix la participació, reflexió i progrés de tots els docents implicats en aquesta recerca. És un bon model per poder avançar en tots els àmbits de l'ensenyament-aprenentatge.

#### **4.3.1.6. LA VEU DELS ESTUDIANTS: LA COL·LABORACIÓ NECESSÀRIA PER AVANÇAR EN EL CAMÍ DE LA INCLUSIÓ**

Cal fer un esment específic a unes de les dades utilitzades en l'estudi, que certament han resultat molt rellevants. Ens referim a les aportacions dels estudiants. Tant els nens i nenes com els nois i noies han coincidit valorant com a molt important per al procés d'ensenyament-aprenentatge el tipus de relació que el mestre estableix amb els seus alumnes, així com el clima d'aula i la motivació que es genera. La participació de l'alumnat alerta i informa de les situacions i esdeveniments que viuen i del seu propi procés educatiu, ratificant o no decisions preses i fent revelacions que molts cops no són percebudes per la resta dels docents.

Així doncs, cal reivindicar que la veu dels estudiants és imprescindible a l'hora de plantejar millores en el procés d'ensenyament-aprenentatge, si partim del fet que, a banda de ser els beneficiaris dels possibles canvis, també en són part important participant i han de ser-hi i compartir i acceptar les decisions preses.

#### **4.3.1.7. LA PAUTA D'OBSERVACIÓ I ANÀLISI COM A GUIA DE REFERÈNCIA PER LES DECISIONS I ACCIONS DIRIGIDES A AVANÇAR EN LA INCLUSIÓ**

Podem afirmar que la guia detallada, especificada en la pauta d'observació i anàlisi que apareix a l'apartat 2.2.6 Instrument i procediment d'anàlisi de dades, ha estat un dels punts fonamentals d'aquesta recerca. Així mateix, poder disposar d'una pauta general per planificar, efectuar i analitzar les pràctiques educatives és una bona manera de seleccionar i registrar la informació més rellevant, cosa que permetrà als mestres analitzar i reflexionar sobre les pròpies pràctiques a l'aula.

En primer lloc, l'elaboració de la pauta ja dona lloc al diàleg i a pactar quins elements són els més importants per observar i analitzar, per tal de tenir una escola i una aula més inclusives i fomentar, d'aquesta manera, la participació. No oblidem, però, que la finalitat de la pauta és poder analitzar les activitats escolars i poder fer canvis per avançar cap a una aula més inclusiva, i que això obligarà a anar-la ajustant segons les peculiaritats de les diferents situacions que es vagin produint.

La utilització d'un instrument amb la funcionalitat de la pauta d'observació i anàlisi és una bona proposta per al centre escolar per construir una escola on la finalitat sigui la inclusió de tothom, ja que les diferents dimensions en què es pot organitzar proporcionen indicadors que van des dels àmbits més genèrics a la concreció de l'aula, i que permeten l'autoavaluació dels docents i prendre decisions compartides.

#### **4.3.2. LIMITACIONS DE LA RECERCA**

Després d'una reflexió i d'una anàlisi de l'estudi realitzat, en aquest apartat s'exposen les qüestions que no han estat resoltes o prou resoltes i que poden haver dificultat la recerca.



#### **4.3.2.1. TREBALL CONJUNT DELS DOCENTS DE MÚSICA: PLANIFICACIÓ I ESTRUCTURA DE LES SESSIONS**

La revisió en profunditat del procés del treball conjunt dels professors ens aporta consideracions que podem qualificar de limitacions. La proposta del treball en grup dels docents hauria d'anar precedida d'objectius generals i més específics per a cada sessió, i anar acompanyada d'una planificació més estructurada en el temps que contempli una organització detallada de les tasques que es portaran terme, i sempre amb la guia d'un expert que s'integri com a col·laborador en el grup de treball. D'aquesta manera, el treball pot ser més acurat i molt més profitós, tant pel que fa la recerca com per l'enriquiment dels participants.

#### **4.3.2.2. LA PAUTA D'OBSERVACIÓ I ANÀLISI: REVISIONS I DECISIONS PACTADES EN EVOLUCIÓ PER PART DELS DOCENTS**

Una altra de les limitacions la trobem en la mateixa pauta d'observació i anàlisi. Valorada com a molt positiva com a instrument, tant de recollida de la informació com d'anàlisi de les dades, i recomanada en l'apartat anterior com a una aportació important en la pràctica educativa. En aquest sentit, els indicadors de la pauta, tot i estar vinculats als principis inclusius i a l'heterogeneïtat de les activitats escolars de manera detallada, en aquests moments ja se'n fa necessària una revisió del contingut que eviti repeticions i distribueixi de diferent mode alguns dels aspectes per tal que respongui de més a prop a l'objecte d'estudi. De totes maneres, aquesta, podríem dir, provisionalitat de la pauta, serà una constant, ja que per tal d'anar avançant en l'educació inclusiva es tracta, precisament, d'examinar periòdicament els elements i els posicionaments per tal d'ajustar-se als interessos i les necessitats de totes les persones que formen part del centre educatiu en qüestió.

#### **4.3.2.3. REFLEXIÓ SOBRE EL DISSENY, L'ELABORACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

El disseny de les activitats d'ensenyament-aprenentatge musicals, tot i ser un dels pilars fonamentals per la inclusió dels alumnes dins l'aula, ha quedat poc definit. Dins l'observació directa a l'aula ha faltat poder seguir més detalladament el procés de les activitats i la seva seqüència, així com l'anàlisi dels objectius i continguts específics de

cada sessió. Tanmateix, això ens obre un nou camp per investigar, centrat en aquest aspecte, que pot estar centrat en l'accessibilitat per a tots els estudiants.

#### **4.3.2.4. REVISIÓ CONTINUADA DEL CONTEXT EDUCATIU**

Una altra limitació a la qual podem fer referència és al fet que el que passa en una aula i en un centre escolar és molt divers, molt canviant, i la simultaneïtat d'accions és innumerable. Tot això, i sabent que la relació de les persones amb el seu entorn i entre elles és canviant, fa que la recerca en aquest àmbit sigui sempre aproximativa i que de segur que en el plantejament inicial d'aquesta no s'han tingut en compte tots els elements que ho condicionen.

#### **4.3.3. LÍNIES FUTURES DE RECERCA**

D'entrada, observem que la bibliografia de l'aula inclusiva, del paradigma constructivista, de la reflexió de la pràctica educativa, de la bona gestió a l'aula i de la potencialitat de l'educació musical en l'àmbit educatiu —només per anomenar alguns dels aspectes importants d'aquesta investigació— és extensa i no sembla cap novetat parlar-ne en els ambients educatius. A més a més, les conclusions definides en l'apartat 4.2 Conclusions de la recerca i les aportacions a la pràctica educativa definides ens han portat a concretar evidències que no podrien classificar-se d'innovadores, sinó que és molt probable que se n'hagi fet esment sovint en els centres escolars, i, fins i tot, al·lusions a l'hora del plantejament i l'organització de la pròpia pràctica educativa dels docents de música i de la resta de docents. Amb tot, la qüestió que queda oberta és la següent:

- És possible que falti una presa de consciència, per part de les direccions dels centres i dels mestres, de la importància de la inclusió a les aules i la manera com implementar-ho?

En conseqüència, podem obrir un nou punt enllaçat amb aquesta premissa que ens porta les línies futures de recerca.

La finalitat d'aquesta recerca ha estat poder identificar quins són els facilitadors per tenir una aula de música inclusiva, i la investigació ens ha portat a unes deduccions que poden

afegir una continuïtat al treball realitzat. Les línies de recerca que sorgeixen són les següents:

- Continuar el treball de reflexió conjunta amb els docents de música durant un altre curs escolar, concretant i definint detalladament les activitats d'ensenyament-aprenentatge musical enfocades al disseny de l'accessibilitat per a tothom.
- Obrir l'estudi a altres docents dels centres educatius implicats, seguint el mateix procés en aules on s'imparteixin altres matèries.
- Enfocar l'estudi en la importància per a la inclusió escolar que tenen els valors i les decisions adoptats per les institucions escolars.

## **5. BIBLIOGRAFIA**

- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning: A literature review. *Update-Applications of Research in Music Education*, 23 (2), 12-22.
- Abreu, J. A. (2000). *Música para la paz. El contrato global. Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz, Madrid, 11-13 diciembre 2000*. Fundación Cultura de Paz.
- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2001b). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., West, M. (2001c). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001d). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona* (presentación de apertura). Recuperat de [http://www.altas-capacidades.net/webdocente/Educacion%20inclusiva/mejora\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://www.altas-capacidades.net/webdocente/Educacion%20inclusiva/mejora_escuela_inclusiva.pdf)
- Ainscow, M. (2006). Fer inclusiva l'educació: Com s'hauria de conceptualitzar la tasca?. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 10 (1), 4-10.
- Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Booth, T., Shaw, L., Vaughan, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ainscow, M.; Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem.

- Ainscow, M., Dyson, A., Weyner, S. (2013). From exclusion to inclusion. *En-clave pedagógica, 13*, 13-30.
- Ainscow, M., Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12*, 26-46.
- Ajuntament de L'Hospitalet. *Escola de Música Municipal i Centre de les Arts. Projectes d'educació musical*. Recuperat de <http://www.centredelesartsh.cat/educacioMusical.aspx?id=1>
- Alcalá, J. R. (2013). Investigación artística hoy. Definiciones, análisis y prospectiva. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coord.), *Investigación cualitativa en educación musical* (p. 9-21). Barcelona: Graó.
- Allan, J., Slee, R. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education, 11* (2), 173-192.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*. Editorial Biblos.
- Alonso, J., Montero, I. (2008). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. Dins C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación* (p. 259-281). Alianza Editorial.
- Alsina, P. (1997). El área de educación musical: propuestas para aplicar en el aula. Graó.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía. Didáctica de la música, 30*, 23-37.
- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (p. 15-21). Barcelona: Graó.
- Alsina, P., De las Cuevas, C., Díaz, M., Flores, S., Galán, M. Á., Garamendi, B., Pedrera, S. (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (vol. 3). Ministerio de Educación.

*Pràctiques educatives inclusives a l'aula de música. Estudi de les condicions i els elements facilitadors a l'educació primària i secundària obligatòria*

Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., Muñoz, J. R., Pastor, P. (2006). Presentación de la monografía. *Eufonía. Didáctica de la música*, 38, 5.

Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (Eds.) (2011). *Multicultural perspectives in music education* (Vol. 3). R&L Education.

Andrade, M. T., Belcaid, B., Castillo, F. D., Centeno, M., Gutiérrez, P., Revelli, J. A., Vinuesa, A. (2013). *Auto-eficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado de alumnado*. Universidad de Granada. Recuperat de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27621/ReiDoCrea-Vol.3-Art.7-Revelli-Gutierrez-Castillo-Centeno-Vinuesa-Belcaid-Andrade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aramberri, M. J. (2007). Susan Hallam. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (p.189-201). Barcelona: Graó.

Area, M., Escudero, J. M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis Editorial.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Aróstegui, J. L. (2007). Robert Stake. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (p. 249-256). Barcelona: Graó.

Arriaga, C., Madariaga, J. M. (2011). Anàlisi de la pràctica educativa del professorat de música i la seva relació amb la motivació de l'alumnat. *Cultura i educació*, 23 (3), 463-476.

Ausubel, D. (1983). Teoria de l'aprenentatge significatiu. *Fascicles de CEIF*, 1, 1-10.

Ausubel, D., Hanesian, H., Novack, J. D. (1983). *Psicología Educativa*. Mèxic: Trillas.

Avanzini, G. (2012). Neuroscience and music. *Rendiconti Lincei*, 23 (3), 295-304.

- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, 66 (1), 26-44.
- Ballantyne, J., Mills, C. (2008). Promoting socially just and inclusive music teacher education: Exploring perceptions of early-career teachers. *Research Studies in Music Education*, 30 (1), 77-91.
- Ballantyne, J., Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6 (3), 299-312.
- Barniol, E. (1999). El rol del maestro especialista en educación musical (infantil y primaria). *Eufonía: Didáctica de la música*, 15, 33-40.
- Barrett, M. (2003). Freedoms and constraints: Constructing musical worlds through the dialogue of composition. Dins M. Hickey (ed.), *Why and how to teach music composition* (p. 3-27). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Barron, J. (2007). Lessons from the bandstand: Using jazz as a model for a constructivist. *Music Educators Journal*, 94 (2), 18-21.
- Barry, N. H., Hallam, S. (2002) Practising. Dins R. Parncutt, G. McPherson (ed.), *The Science and Psychology of Music Performance* (p. 151-166). Oxford: Oxford University Press.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación. ¿Comprender o transformar?. *Revista de investigación educativa*, 10 (20), 7-36.
- Berg, M. H., Lind, V. R. (2003). Preservice music teacher electronic portfolios integrating reflection and technology. *Journal of Music Teacher Education*, 12 (2), 18-28.
- Black, P., James, M., McCormick, R. (2003). Deepening Capacity through Innovative Research Design: Researching Learning How To Learn in Classrooms, Schools and Networks. Dins *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Blacking, J. (1974). *How musical is man?*. University of Washington Press.



- Bogdan, R., Taylor, S. J. (2008). La entrevista en profundidad. Dins R. Bogdan, S. J. Taylor, *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados* (p. 100-132). Editorial Paidós.
- Bonal, E. (2008). Xamfrà, un centre de música i escena del Raval. La música com a mitjà d'integració i treball solidari. Dins Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. *La música como medio de integración y trabajo solidario* (p. 9-23).
- Bonde, L. O., Pedersen, I. N., Wigram, T. (2005). *Guía completa de musicoterapia*. Colección Música, Arte y Proceso.
- Brand, E., Egorova, L., Lichtenstein, O., Portowitz, A. (2009). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. *Research Studies in Music Education, 31* (2), 107-128.
- Bresler, L., Mabry, L., Stake, R. (1991). *Customs and cherishing: Arts education in the United States*. Urbana, IL: CRME.
- Bresler, L., Ellis, N. (2000). Contexts for arts education. *Arts and learning, 16*, 5-8.
- Broomhead, P. (2005). Shaping expressive performance: A problem-solving approach. *Music Educators Journal, 91* (5), 63-67.
- Burnard, P. (2008). A phenomenological study of music teachers' approaches to inclusive education practices among disaffected youth. *Research Studies in Music Education, 30* (1), 59-75.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education, 26* (2), 109-126.
- Burnard, P., Cross, I., Rabinowitch, T. C. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music, 41* (4), 484-498.
- Butler, A., Lind, V. L., McKoy, C. L. (2007). Equity and access in music education: Conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research, 9* (2), 241-253.

- Calderón, C., Gustems, J. (2005). No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347.
- Calderón, D., Gustems, J., Calderón, C. (2016). Projects in music education: a bridge to well-being. *Ponte Academic Journal*, 72 (4).
- Campehould, L. V., Quivy, R. (1997). *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
- Cano, A. F., Llorente, T. P., Pérez, J. G. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533-557.
- Carbajo, C. (2010). *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesi doctoral).
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carrillo, C., Vilar, M. (2012). Les competències professionals del professorat de música opinions d'una mostra de docents. *Cultura i Educació*, 24 (3), 319-335.
- Carroll, D. (2007). *Children's use of personal, social and material resources to solve a music notational task: A social constructivist perspective* (Tesi doctoral) McGill University.
- Castelló, M., Monereo, C., Pozo, J. I. (2001). L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge en el context escolar. *Desenvolupament psicològic i educació*, 2, 235-258.
- Chen, J. L., Penhune, V. B., Zatorre, R. J. (2007). When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature reviews. Neuroscience*, 8 (7), 547.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157-177.

- Cole, M., Griffin, P., Newman, D. (1998). *La zona de construcció del coneixement: treballant per un canvi cognitiu en educació* (Vol. 23). Ediciones Morata.
- Coll, C. (1988). Significat i sentit en l'aprenentatge escolar. Reflexions al voltant del concepte d'aprenentatge significatiu. *Infància i aprenentatge*, 11 (41), 131-142.
- Coll, C. (2008). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. Dins C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (p. 29-64). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Lago, J. R., Onrubia, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Eumo Editorial.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2008). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Onrubia, J. (1998). L'anàlisi de les pràctiques educatives escolars: paradigmes, teories i models. Dins C. Coll (coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Coll, C., Onrubia, J. (2008). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. Dins C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación* (p. 189-210). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Solé, I. (2008). Enseñar y aprender en el contexto del aula. Dins C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación* (p. 357-386). Madrid: Alianza.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4 (1), 87-100.
- Colomina, R., Onrubia, J., Rochera, M. J. (2008). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. Dins C. Coll, A.

- Marchesi, J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación* (p. 437-458). Madrid: Alianza.
- Colwell, R. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nova York: Schirmer.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Cómo se hace?. *Quadernos de pedagogia, 224*, 14-19.
- Conway, C., Pellegrino, K., West, C. (2015). Case Study Research in Music Education. *New Directions: A Journal of Scholarship, Creativity and Leadership in Music Education, 1* (2).
- Cook, L. S., Fry, P. G., Konopak, B., Moore, C., Smagorinsky, P. (2002). Problems in developing a constructivist approach to teaching: One teacher's transition from teacher preparation to teaching. *The Elementary School Journal, 102* (5), 389-413.
- Corbett, J. (2002). *Supporting inclusive education*. Routledge.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas, 4* (2), 213-232.
- Črnčec, R., Prior, M., Wilson, S. J. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: Facts and fiction. *Educational Psychology, 26* (4), 579-594.
- Cross, I., Hallam, S., Thaut, M. (Eds.). (2011). *Oxford handbook of music psychology*. Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós
- Cuddy, L. L., Duffin, J. (2005). Music, memory, and Alzheimer's disease: is music recognition spared in dementia, and how can it be assessed?. *Medical hypotheses, 64* (2), 229-235.
- Cyrulnik, B. (2007). *De cos i ànima*. Barcelona: Gedisa.

- Darrow, A. A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21 (1), 45-57.
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *Handbook of teacher education*, (p. 597-612). Springer, Dordrecht.
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC, 4915 (2007).
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments d'educació primària, DOGC, 6900 (2015).
- Delors, J., International Commission on Education for the Twenty-first Century, Unesco. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Denis, G., Jouvelot, P. (2005). Motivation-driven educational game design: applying best practices to music education. Dins *Proceedings of the 2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in computer entertainment technology* (p. 462-465). ACM.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of qualitative research*, 3. Sage.
- Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2017). *L'atenció educativa de l'alumnat en un sistema educatiu inclusiu*. Generalitat de Catalunya.
- Díaz, M. (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M., Giráldez, A. (Coords.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores más relevantes*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M., Giráldez, A. (2007). Introducció. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.

- Díaz, T., Marchesi, A. (2007). *Valores y emociones del profesorado*. Madrid: Cuaderno de la Fundación SM.
- Díaz, M. (2014). El lugar de la música en el currículo escolar. Dins A. Giráldez, *Didáctica de la música en primaria* (p. 31-36). Síntesi.
- Dos Santos, R., Hentschke, L. (2007). Dins M. Díaz, A. Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. Dins L. S. Shulman (Ed.), *Review or Research in Education* (p. 163-199).
- Draper, E. A., Jellison, J. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), 325-331.
- Dubé, J. E. (2008) Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. Breve introducción a la confiabilidad interjueces. *Revista argentina de clínica psicológica*, 17(1), 75-80.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., López, M. L., Miquel, E., Sandoval M. (2013). Index for inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5, 227-238.
- Durán, D., Giné, C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Recuperat de [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art\\_DuranGisbertD\\_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1)
- Echeita, E. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 1, 11-18.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.

- Epstein, K. K. (1990). *Early school leaving: What the leavers say*.
- Escudero, J. M., Fullan, M. (2002). *Els nous significats del canvi en l'educació*. Barcelona: Octaedro.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (p. 95-112). Barcelona: Graó.
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas*, 17, 74-82.
- Fink, D., Stoll, L. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Octaedro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Fonseca-Mora, M. C., Toscano-Fuentes, C., Wermke, K. (2011). Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22 (1), 101-118.
- França, C. C.; Swanwick, K. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16 (1), 5-19.
- Frego, R. D., Giles, A. M. (2004). An inventory of music activities used by elementary classroom teachers: An exploratory study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22 (2), 13-22.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Ed. Segle XXI.
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música: Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- García, E., Gil, J., Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

*Pràctiques educatives inclusives a l'aula de música. Estudi de les condicions i els elements facilitadors a l'educació primària i secundària obligatòria*

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1999). *Ments creatives: una anatomia de la creativitat*.

Garner, J. E., Lord, T. R. (1993). Effects of music on Alzheimer patients. *Perceptual and motor skills*, 76 (2), 451-455.

Gaynor, M. (2001). *Sonidos que curan: descubra el poder terapéutico del sonido, la voz y la música*. Urano.

Giráldez, A. (2000). *Didáctica de la música*. Ministerio de Educación de España.

Giráldez, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía*, 27, 69-75.

Giráldez, A. (2007). Liora Bresler. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (p. 119-132). Barcelona: Graó.

Giráldez, A. (2014). *Didáctica de la música en primaria*. Síntesis.

Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ. *Learning*, 24 (6), 49-50.

Gómez Alemany, I., Vilar Monmany, M. (2005). De la formación a la práctica: metodología para la evaluación de la formación de maestros de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 175-196.

González, O., Rovira, G., Sempere, N. (2016). La música com a eina de cohesió social. *Temps d'Educació*, 50, 99-113.

González, W. O. L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.

Goodkin, D. (1999). Ens fa la música més intel·ligents?. *Revista de la Asociación Orff España*, 11, 58.

Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.



- Green, L. (1990). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology, education*. Manchester University Press.
- Green, L. (2001). *Musica, Género y Educación, Ediciones Morata*. Cambridge University Press.
- Gruhn, W. (2005). Los niños necesitan música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 23 (2), 99-101.
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, 23 (2), 111-128.
- Hammel, A. M. (2004). Inclusion strategies that work. *Music Educators Journal*, 90 (5), 33-37.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D., Marshall, N., North, A. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonia: didáctica de la música*, 34, 8-32.
- Heikkila, E., Knight, A. (2012). Inclusive music teaching strategies for elementary-age children with developmental dyslexia. *Music Educators Journal*, 99 (1), 54-59.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58 (201), 74-81.
- Hemsey de Gainza, V. (2014). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19 (25).
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperat de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.
- Hoover, W. (1996). The practice implications of constructivism. *SEDL Letter*, IX, 3. Recuperat de <http://www.sedl.org/pubs/sedletter/v09n03/practice.html>
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice*, 42 (3), 195-202.

- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 17(65), 65-72.
- Jankélévitch, V. (2005). *Forgiveness*. University of Chicago Press.
- Jauset, J. A. (2008). *Música y neurociencia: la musicoterapia*. Barcelona: UOC.
- Jauset, J. A. (2012). *Música y neurociencia: la musicoterapia: sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: UOC.
- Jauset, J. A. (2013). Música y neurociencia: un paso más en el conocimiento del ser humano. *ArtsEduca*, 4.
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (2), 272-285.
- Jorgensen, E. R. (1998). Musical multiculturalism revisited. *Journal of Aesthetic Education*, 32 (2), 77-88.
- Juslin, P. N., Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological review*, 93 (4), 429.
- Kemp, A. E. (Ed.). (1992). *Some approaches to Research in Music Education*. Reading: International Society for Music Education.
- Koelsch, S. (2012). *Brain and music*. John Wiley & Sons.
- Lago, J. R. (2007). L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 11 (1), 42-50.
- Lago, J. R., Naranjo, M., Pujolàs, P. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 207-218.

- Lago, J. R., Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1-13. Universidad de Granada.
- Laucirica, A. (2000). Limitaciones perceptivas que obstaculizan la introducción de mensajes sonoros de otras culturas en el curriculum musical. *Eufonía*, 18, 90-97.
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- Leganés, E. N., Pérez, S. (2012). La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 127-143.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin.
- Levitin, D. J. (2008). *The world in six songs: How the musical brain created human nature*. Penguin.
- Levitin, D. J., Tirovolas, A. K. (2009). Current advances in the cognitive neuroscience of music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156 (1), 211-231.
- Lim, N. (2005). *Children's construction of musical knowledge in early school*. (Tesi doctoral). University of Illinois.
- Lines, D. K. (Ed.). (2009). *La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. Ediciones Morata.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- López de la Calle, M. A. (2008). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior. *Innovación Educativa*, 18, 223-237.

Loren, R. C. (2003). *Facilitating Teacher-Student Collaboration and Student Decision-Making Opportunities in the Music Classroom: An Action Research Study* (Tesi doctoral). University of Illinois.

Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (7), 727-739.

Luque, L. I. (2015). Review of "La música en educación primaria. Manual de formación del profesorado". *Education Review//Reseñas Educativas*, 22.

Malbrán, S. (2007). Teorías y modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

Martínez, I. C. (2007). Mary Louise Serafine. Dins M. Díaz, A. Giráldez (Coords.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores más relevantes* (p. 221-230). Barcelona: Graó.

Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero.

Mehlig, R. (1997). Art Musikschule. Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume. Sachteil, Bd, 6, 1609-1618.

Melgarejo, X. (2013). *Gracias Finlandia*. Barcelona: Plataforma Actual.

Miras, M. (2008). Dins C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24 (1), 147-164.
- Morales, R., Panigada, L., Verhagen, F. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 35-46.
- Moreno, J. L. (1990). *Musicoterapia en educación especial*. Editum.
- Moreno, J. L. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20, 213-226.
- Moriña, A., Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539.
- Muñoz (2007). Justine Bayard Ward. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Navalpotro, M. J. (2016). *Didáctica de la Música*. Universidad Pontificia de Comillas. Recuperat de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/5896/E000004199.pdf?sequence=1>
- Oliveira, A. (2005). Music teaching as culture: introducing the pontes approach. *International Journal of Music Education*, 23 (3), 205-216
- Onrubia, J. (2005). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. *Psicología del Desarrollo: el mundo del adolescente* (p. 161-178). Barcelona: Horsori.
- Onrubia, J. (2007). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. Dins C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (p. 101-124). Barcelona: Graó.

ORDRE ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, DOGC, 7148 (2016).

Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. Dins M. Díaz, A. Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (p. 87-93). Barcelona: Graó.

Oriol López, M. A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6 (1), 1-10.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.

Parrilla, Á. (2004). Grups de suport entre docents. *Quaderns de pedagogia*, 331, 66-69.

Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa / What if research on inclusion were not inclusive? Reflections from a biographical-narrative research. *Revista de educación*, 349, 101-117.

Parrilla, Á., Susinos, T. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).

Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música*. Madrid: Ed. Prentice Hall.

Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.

Paynter, J. (1991). *Oír, aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Ricordi Americana.

Peretz, I., Zatorre, R. J. (Eds.). (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14 (3), 503-523.

- Perrenoud, Ph. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, Ph. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35 (4), 221-226.
- Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 91-113.
- Poplin, M., Thorson, S., Wiest, D. (1996). Alternative instructional strategies to reductionism: Constructive, critical, multicultural, and feminine. Dins Stainback, S. Stainback (eds.). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (p. 153-165).
- Postman, N. (2000). *Fi de l'educació: una redefinició del valor de l'escola*. Eumo Editorial.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Del Puy Perez Echeverria, M., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M. (coords.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Colección Crítica y Fundamentos.
- Pujolàs, P. (2006). Quousque tandem...? (Fins quan...?) El futur (per anar bé immediat) de l'educació especial a Catalunya. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 10 (1), 30-35.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Pujolàs, P., Stainback, S. B. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial.
- Reeve, J., Renwick, J. M. (2012). Supporting motivation in music education. Dins *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*.

- Regelski, T. (1996) Assegut al 'Art' de la Música: un Sociologia Crítica de la Filosofia Estètica de la Música. *Revista Electrònica de Llista Electrònica Europea de Música a l'Educació*. Recuperat de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/regelski.pdf>
- Regelski, T. A. (2005). Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-25.
- Riba, C. (2009). *L'observació participant i no participant en perspectiva qualitativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, M. P. (2011). Reflexiones sobre música y neurociencia. *Revista Medicina y Humanidades*, 3, 42-50.
- Rodríguez Gómez, D. (2013). L'entrevista. Dins S. Fàbregues (Ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Barcelona: FUOC.
- Rodríguez, D., Valldeoriola, J. (2009). *Metodologia de la investigació*. Barcelona: UOC.
- Roscigno, V. J., Southgate, D. E. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social science quarterly*, 90 (1), 4-21.
- Ruthmann, S. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*, 30 (1), 143-158.
- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, 8, 297-316.
- Sánchez, F. (2014). El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *REVISTA DA ABEM*, 15 (18).
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.
- Sanuy, M. (2007). Sobre educación musical. Dins P. Lago, C. Piñero, V. Pliego de Andrés, Entrevista con Monserrat Sanuy. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 70, 7-12.



- Saunders, J. (2005). The case study as a method for exploring expert music teaching. *Brock Education Journal*, 15 (1).
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schafer, R. M. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (6), 317-320.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*.
- Schön, D. A. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Revista Compás Empresarial*, 3 (5), 54-58.
- Scott, S. (2006). A constructivist view of music education: perspectives for deep learning. *General Music Today*, 19 (2), 17-21.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29 (7), 4-14.
- Shively, J. (1995). *A framework for the development and implementation of constructivist learning environments for beginning band classes*. (Tesi doctoral). University of Illinois.
- Slee, R. (2000). Talking back to power. The politics of educational exclusion. Dins *International Special Education Congress* (p. 24-28). University of Manchester.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Taylor & Francis.
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of music*, 19 (2), 110-120.

- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J., Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British journal of psychology*, 87 (2), 287-309.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Small, C. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía*, 28, 8-19.
- Solà Santesmases, J. (2009) Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252. Universitat de Barcelona.
- Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. Dins C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, I., A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (p. 25-45). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2002). *Orientació educativa i intervenció psicopedagògica*. Horsori.
- Solé, I (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. Dins C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Biblioteca d'aula.
- Stainback, S., Stainback, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive classrooms. *Baltimore: Paul H. Brookes*.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (vol. 79). Narcea Ediciones.
- Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5 (1), 26-31.
- Stake, R. E. (1998). *Recerca amb estudi de casos*. Edicions Morata.
- Stake, R. E. (2001). Representing quality in evaluation. Dins *Vision of Quality: How Evaluators Define, Understand and Represent Program Quality* (p. 3-11). Emerald Group Publishing Limited.

Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*.

Staum, M. J. (s. d.). Music therapy and language for the autistic child. Salem, Oregon: Willamette University. Recuperat de: <http://www.autism.org/music.html>.

Stegman, S. F. (2007). An exploration of reflective dialogue between student teachers in music and their cooperating teachers. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 65-82.

Sze, S., Yu, S. (2004). *Educational Benefits of Music in an Inclusive Classroom*. Nova York: Niagara University. Recuperat de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490348.pdf>

Tafari, J. (2004). Investigación y didáctica en educación musical. *Revista de psicodidáctica*, 17.

Tafari, J. (2017). *Infant musicality: New research for educators and parents*. Routledge.

Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. Dins A. Rivera, M. Pérez (coords.). *La orientación escolar en centros educativos* (p. 209-242). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Teachout, D. J. (1997). Preservice and experienced teachers opinions of skills and behaviours important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45, 42-50.

Trainor, L. J. (2012). Predictive information processing is a fundamental learning mechanism present in early development: evidence from infants. *International Journal of Psychophysiology*, 83(2), 256-258.

UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

Vigotsky, Lev S. (1979). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico.

Vilar Monmany, M. (2003). El maestro de Música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.

- Webster, P. R. (2003). Conference keynotes: Asking music students to reflect on their creative work: Encouraging the revision process. *Music Education Research*, 5 (3), 243-249.
- Webster, P. R. (2011). Construction of music learning. *MENC handbook of research on music learning*, 1, 35-83.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46 (9), 921.
- Welch, G. F. (2007). Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective. *Research Studies in Music Education*, 28 (1), 23-37.
- White, J. M. (2000). State of the science of music interventions. Critical care and perioperative practice. *Critical care nursing clinics of North America*, 12 (2), 219-225.
- Whiteman, P. (2008). Young children's constructions of the musical knowledgeable other. Dins M. R. Campbell, L. K. Thompson, *Diverse methodologies in the study of music teaching and learning*, (p. 25-43).
- Wiggins, J. (1999). The nature of shared musical understand and its role in empowering independent music thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 143, 65-90.
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for musical understanding*. Boston: McGraw Hill.
- Wiggins, J. (2005). Fostering revision and extension in student composition. *Music Educators Journal*, 91 (3), 35-42.
- Wiggins, J. (2007). Authentic practice and process in music teacher education. *Music Educators Journal*, 93 (3), 36-42.
- Willems, E. (1975). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willingham, D. T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?*. Barcelona: Graó.

*Pràctiques educatives inclusives a l'aula de música. Estudi de les condicions i els elements facilitadors a l'educació primària i secundària obligatòria*

Zabala, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zaragozà, J. L. (2000). La competencia afectiva del docente de música es un arma cargada de futuro. *Eufonía*, 18, 63-69.

Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience?. *Nature*, 434 (7031), 312-315.

## **ÍNDEX DE GRÀFICS**

• Gràfic núm.1.Concepció P1.....	179
• Gràfic núm.2.Concepció P2.....	182
• Gràfic núm.3.Concepció P3. ....	186
• Gràfic núm.4.Concepció P4.....	189
• Gràfic núm.5.Concepció P5.....	192
• Gràfic núm.6.Concepció P6.....	195
• Gràfic núm.7.Concepció P7.....	198
• Gràfic núm.8.Concepció P8.....	202
• Gràfic núm.9.Concepció P9.....	205
• Gràfic núm.10.Concepció P10. ....	208
• Gràfic núm.11.Concepció P11. ....	211
• Gràfic núm.12.Evolució dimensió 1.....	213
• Gràfic núm.13.Evolució dimensió 2.....	214
• Gràfic núm.14.Evolució dimensió 3.....	216
• Gràfic núm.15.Evolució dimensions 1, 2 i 3. ....	218
• Gràfic núm.16.Dimensió 2 de P1. ....	230
• Gràfic núm.17.Dimensió 3 de P1.....	237
• Gràfic núm.18.Dimensió 2 de P1(versió 2). ....	243
• Gràfic núm.19.Dimensió 2 alumnes P1. ....	243
• Gràfic núm.20.Dimensió 3 de P1 (versió 2). ....	245
• Gràfic núm.21.Dimensió 3 alumnes de P1.....	245
• Gràfic núm.22.Dimensió 2 de P2. ....	254
• Gràfic núm.23.Dimensió 3 de P2. ....	261
• Gràfic núm.24.Dimensió 2 de P2(versió 2). ....	268
• Gràfic núm.25.Dimensió 2 alumnes P2.....	269
• Gràfic núm.26.Dimensió 3 de P2(versió 2).....	271
• Gràfic núm.27.Dimensió 3 alumnes de P2.....	271
• Gràfic núm.28.Dimensió 1 Reunió 1.....	277
• Gràfic núm.29.Dimensió 2 Reunió 1.....	279
• Gràfic núm.30.Dimensió 3 Reunió 1.....	280
• Gràfic núm.31.Dimensió 1 Reunió 2.....	280
• Gràfic núm.32.Dimensió 2 Reunió 2.....	282
• Gràfic núm.33.Dimensió 3 Reunió 2.....	283
• Gràfic núm.34.Dimensió 1 Reunió 3.....	284
• Gràfic núm.35.Dimensió 2 Reunió 3.....	285
• Gràfic núm.36.Dimensió 3 reunió 3.....	286
• Gràfic núm.37.Dimensions 1, 2 i 3 Reunions 1, 2 i 3.....	287
• Gràfic núm.38.Dimensió 2 de P3.....	304
• Gràfic núm.39.Dimensió 3 de P3.....	305
• Gràfic núm.40.Dimensió 2 de P4.....	317
• Gràfic núm.41.Dimensió 3 de P4.....	318
• Gràfic núm.42.Dimensió 2 de P5.....	327
• Gràfic núm.43.Dimensió 3 de P5.....	328
• Gràfic núm.44.Dimensió 2 de P6.....	336
• Gràfic núm.45.Dimensió 3 de P6.....	337
• Gràfic núm.46.Dimensió 2 de P7.....	346

- Gràfic núm.47.Dimensió 3 de P7 .....347
- Gràfic núm.48.Dimensió 2 de P8 .....357
- Gràfic núm.49.Dimensió 3 de P8 .....358
- Gràfic núm.50.Dimensió 2 de P9 .....370
- Gràfic núm.51.Dimensió 3 de P9 .....371
- Gràfic núm.52.Dimensió 2 de P10 .....381
- Gràfic núm.53.Dimensió 3 de P10 .....382
- Gràfic núm.54.Dimensió 2 de P11 .....392
- Gràfic núm.55.Dimensió 3 de P11 .....393

## **ÍNDEX DE TAULES**

• Taula 1 Entrevistes i reunions.....	171
• Taula 2 Observacions aula i entrevistes alumnes de P1 .....	221
• Taula 3 Observacions aula i entrevistes alumnes de P2 .....	247
• Taula 4 Reunió 1 .....	274
• Taula 5 Reunió 2 .....	275
• Taula 6 reunió 3 .....	276
• Taula 7 Observació i entrevista P3 .....	293
• Taula 8 Observació i entrevista de P4 .....	306
• Taula 9 Observació i entrevista de P5 .....	319
• Taula 10 Observació i entrevista de P6 .....	329
• Taula 11 Observació i entrevista de P7 .....	338
• Taula 12 Observació i entrevista de P8 .....	348
• Taula 13 Observació i entrevista de P9 .....	359
• Taula 14 Observació i entrevista de P10 .....	372
• Taula 15 Observació i entrevista de P11 .....	383
• Taula 16 resum P3, P4, P5, P10 i P11 .....	395
• Taula 17 resum P6, P7, P8 i P9 .....	398



## **ANNEXOS**

Els annexos estan recollits en el pen que acompanya aquest document i també es poden consultar a aquest [enllaç](#) al meu One Drive.